



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - HIDALGO



MAESTRÍA EN EDUCACIÓN CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA

**LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO SOCIAL DEL PRESTIGIO ESCOLAR
DE UNA ESCUELA PRIMARIA: ENTRECruzAMIENTO Y DESPLAZAMIENTO
DE SIGNIFICADOS**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN EDUCACIÓN
P R E S E N T A :
LEYDI GABRIELA RODRÍGUEZ NARANJO

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. MARTHA GUADALUPE AMADOR ARISTA

PACHUCA DE SOTO, FEBRERO, 2021

AGRADECIMIENTOS

A mis padres:

Por ser ejemplo de constancia, disciplina y responsabilidad. Por ser inspiración para continuar en el camino de la superación profesional y personal. Papá: esta producción me acercó a la comprensión de los significados que construiste a lo largo de tu trayectoria profesional como docente, y la forma en la que éstos permanecen en ti en cada proyecto que hoy realizas. Mamá: la sensibilidad de tu forma de ser me ha acompañado todos estos años; por ello, en mi documento permanece la emotividad en cada palabra, como símbolo de respeto por los otros, reflejo de tu enorme corazón. A ustedes papás, todo mi amor, respeto y admiración siempre.

A Ricardo:

Por ser uno de los motivos para iniciar este proyecto profesional. Por comprender la importancia que representa para mí, continuar preparándome profesionalmente. Gracias por alentarme siempre con positividad a lo largo de este camino, por ser mi compañero de sueños y de vida.

A mi asesora:

Querida Mtra. Martha Guadalupe Amador Arista, agradezco infinitamente el acompañamiento que me brindó a lo largo de todo el proceso de construcción de mi documento. Gracias por no escatimar tiempos y espacios para que pudiese ver mi trabajo concluido; sobre todo, por alentarme en cada fase de construcción, por acercarme a la comprensión no solo de autores y textos, sino de vidas. En usted pude encontrar respuesta a cada pregunta y consuelo en cada momento difícil que transité en el desarrollo de mi tesis. A usted dedico mi trabajo. Ha sido un honor y un privilegio contar con su apoyo. Para usted, mi respeto, admiración y cariño por siempre.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	
APARTADO METODOLÓGICO	
1. Delimitación del problema de investigación.....	17
2. Metodología interpretativa – cualitativa.....	21
3. La entrada al campo: un encuentro con los otros	24
4. La construcción del dato.....	27
CAPÍTULO I: CONSTRUCCIÓN DEL PRESTIGIO SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN	
1. Los docentes: el reto de pertenecer a la “Constituyente 1917”.....	38
A. Los de mayor antigüedad: “ya formo parte del inventario”.....	40
B. Los docentes de incorporación reciente: retos y desafíos.....	56
2. Historia de la institución:” no había rejas, no había bardas, no había nada”	61
A. Mejora de la infraestructura: “los padres siempre han sido nuestro apoyo”.....	63
B. Dotación de servicios: “fuimos la primera escuela que contó con aula de medios”.....	67
C. Reconocimiento social: “usted no se preocupe, le mando otra lista”.....	68
D. Elevar el nivel académico: “era un control de calidad entre maestros”.....	70
CAPÍTULO II. LA IMAGINACIÓN RADICAL DE LA MAESTRA MARÍA ASUNCIÓN EN SU GESTIÓN DIRECTIVA	
1. ¿Quién es la maestra María Asunción?	78
2. El camino hacia el prestigio: “yo vi por la escuela, vi por los maestros y vi por los alumnos”	88
A. Libertad condicionada a los docentes: “Yo no quiero estar como chicotito tras de ustedes”.....	90
B. Autonomía en la gestión directiva: “sin pedir permiso a nadie”.....	93

C. Reconocimiento al trabajo docente: “al maestro hay que estimularlo para que dé más de él”	97
3. Percepciones de los docentes sobre la exdirectora: “mis respetos como ser humano, te defendía a capa y espada”	103

CAPÍTULO III. SIGNIFICADOS QUE SE TRASTOCAN EN LA ACTUALIDAD

1. ¿Quién es la maestra Sofía?	113
2. La función directiva de la maestra Sofía: entre escuelas de conflicto a una de prestigio.....	121
A. Percepción de la directora sobre la escuela: “es una escuela que se maneja por usos y costumbres”	124
B. Resistencia de los docentes: “cualquier cambio piensan que ya es agresión al maestro”.....	127
C. Oposición al cambio: “la normativa la brincan por el arco del triunfo”.....	130

CAPÍTULO IV: RUPTURAS Y CONTINUIDADES: HACIA UNA NUEVA FORMA DE ORGANIZACIÓN

1. Percepción de la parte directiva: “hay una transición, hemos tenido que llegarle a todo”	144
2. Percepciones de los docentes sobre el cambio: “actualmente la escuela está un poquito a la deriva”	149
3. Continuidad en la identidad colectiva: “seguir siendo una gran familia”	159
4. Continuidad en el imaginario de escuela: “una de las mejores escuelas a nivel estado”	162
5. Nuevos contextos de relaciones: “el padre de familia ya tiene la razón de todo”	164
6. Hacia procesos instituyentes: el inicio de un nuevo ciclo.....	168

REFLEXIONES FINALES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INTRODUCCIÓN

Situar la mirada en la vida que transcurre en las instituciones educativas resulta interesante. Lo es más, dejarse sorprender con la diversidad de escenarios que es posible explorar y que aportan al conocimiento de la práctica educativa. Sitúo la presente investigación en la escuela primaria “Constituyente 1917”, una escuela donde los docentes asumen su labor con mucha responsabilidad y profesionalismo. En mi encuentro con ellos, llamó mi atención de manera especial, acercarme a los significados compartidos por algunos maestros, quienes han permanecido en esta institución gran parte de su vida profesional. A través de sus voces, es posible entender las formas en las que se reconocen en su colectividad, donde proliferan sentimientos, emociones, recuerdos, ideas y significaciones que los identifican y sobre las cuales gira su trabajo diario en este plantel.

El acercamiento con los profesores hizo posible conocer cómo se entretreje su historia personal y profesional; pues tal como lo plantea Remedi (2004), “emplean mecanismos como expresión de sus prácticas de acuerdo con la cultura institucional, lo reciben y lo reflexionan, cruzados por sus trayectorias académicas y personales” (p.25). Al documentar sus voces, recrean el origen de la escuela, la participación de sus principales fundadores, los momentos y rasgos relevantes que la han posicionado como una escuela de prestigio en la capital del estado, producto de una forma de trabajo que los hizo asumirse como tal.

El prestigio al que los docentes aluden se construyó en la colectividad y se fortaleció durante el período de gestión de la maestra María Asunción. Ella fue directora por más de 30 años, es a quien se le atribuye la presencia que logró el plantel a partir del liderazgo que ejerció y que le permitió la concreción de un proyecto escolar donde se obtuvieron resultados sobresalientes. En este sentido, es posible asociar el prestigio a la fuerza con la que sus miembros se apropiaron de la suerte con la que la institución superaba los retos que se planteaba, por lo que, describirse y afirmarse como una escuela de prestigio los llenó de poder, admiración y reputación (Le Bon, 2004).

Durante el período de gestión de la profesora María Asunción se fortalecieron las relaciones interpersonales entre los profesores, llegando a constituir y asumirse como una gran familia. Bajo este constructo que los caracterizó, sedimentaron prácticas como lo fueron los roles y las funciones en las actividades que se desarrollaban, la especialización por grado a la que se vieron sometidos para mantener el rendimiento académico de los alumnos, la participación en programas nacionales donde evaluaban el nivel académico, entre otros, que llegaron a instituirse. Lo anterior es comprensible al analizar que lo que se instituye “responde a la lógica que la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están asentadas en una historia de la institución y que están construidas en significado de la institución y que otorgan identidad de la institución” (Remedi, 2004, p.2).

Para entender este contexto retomo los aportes del imaginario social, como la categoría analítica que me permite interpretar cómo los docentes se reconocen, crean significados sobre su escuela y los comparten en su colectividad; pues de acuerdo con Castoriadis (1989), citado por Anzaldúa (2012) “lo que instituye y transforma a la sociedad es lo imaginario. El ser humano organiza y ordena su mundo a partir de crear formas e imágenes que lo dotan de significación y sentido” (p.31). El imaginario social hace comprensible que el estatus al cual refieren es necesario para darle funcionalidad a sus acciones dentro de la institución. Por lo tanto, las representaciones construidas en torno al prestigio de la escuela han concedido a los docentes justificar así, sus formas de organización.

A partir de lo documentado puedo dar cuenta de que actualmente esta escuela se encuentra en un momento de transición, que se pone de manifiesto con la incorporación de una nueva directora, la profesora Sofía. Su estilo de trabajo perfila a la escuela hacia nuevos procesos instituyentes, tal como lo plantea Remedi (2004) “son procesos que se están gestando, procesos que van a devenir a futuro en nuevas prácticas” (p.2). Sin embargo, este cambio de dirección ha desencadenado la resistencia y oposición en los maestros, quienes buscan seguir laborando bajo la

dinámica que se consolidó en el período de gestión de la maestra María Asunción. La forma en la que los docentes justifican hasta hoy sus prácticas pedagógicas, roles, actividades y estilos de trabajo siguen sujetas al imaginario social de prestigio, el cual les permite garantizar la posición social, que a su juicio representa la escuela.

En dicha institución es posible reconocer el carácter social e histórico inherente a la práctica educativa, al existir un entrecruzamiento de historias determinadas por varias dimensiones macroestructurales que se movilizan y concretan en determinados períodos. Justamente, en este espacio adquieren una expresión singular, porque logran apreciarse las representaciones y significados de los docentes sobre dos períodos distintos, los cuales han enmarcado un antes y un después en la historia de la escuela.

La práctica educativa es un campo de conocimiento en el que confluyen dimensiones de orden social, político, económico, histórico y cultural; características que hacen corresponder a este en un ámbito más amplio que es el de las prácticas sociales, a la vez que mantiene con ellas, múltiples relaciones cuyo análisis permite dar cuenta de su complejidad; así la práctica educativa no se agota en sí misma ya que su explicación y comprensión demanda colocarla en la red de los significados sociales (Práctica Educativa - MECPE, 2018, p.3).

Lo anterior hace comprensible que la práctica educativa no se agota en la exploración de una dimensión, para entenderla demanda estudiarla desde su diversidad. En este entramado de dimensiones que subyacen a la práctica educativa, se hace visible la injerencia de lo macroestructural sobre lo microsocial. Esta escuela da cuenta de cómo se ha objetivado la dimensión macroestructural, pues a lo largo de su historia también han impactado las formas en las que nuestro país ha recibido la colaboración de organismos internacionales en las políticas educativas y reformas que se implementan. El Banco Mundial (BM) y más recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

(OCDE) han financiado proyectos educativos, con los cuales busca mejorar las condiciones de los servicios educativos en las poblaciones más vulnerables. En 1992 se ve reflejada la participación de estas instituciones, con mayor presencia, a partir de la implementación del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), con el cual se establecieron, entre otras, líneas estratégicas de atención para mejorar las condiciones de infraestructura de las escuelas y al mismo tiempo, definieron la relevancia de sus agentes para lograr la calidad educativa.

En este contexto, el rol que desempeñaba el director se encontraba frente a grandes transformaciones sociales, ya que desde las políticas educativas neoliberales se esperaba que fueran capaces, a través de los proyectos educativos, de lograr transformar las escuelas, dotándolas de mejores servicios educativos. Justo en este periodo histórico es donde ubico la gestión de la directora María Asunción, quién desarrolló su función teniendo presente los rasgos enunciados desde la política educativa. Destaca su interés por dotar a la institución de una infraestructura amplia y adecuada, con la incorporación de servicios de apoyo al proceso educativo y el elevar los porcentajes de aprovechamiento, al asegurar la especialización de los docentes en un grado escolar. Lo anterior lo desarrolló, a través del fortalecimiento de las relaciones interpersonales en su organización para cumplir en la medida de lo posible, con lo que se le demandaba. Fue tanta la firmeza con la que asumió su rol como directora que logró que la escuela adquiriera, al paso de los años, un reconocimiento y prestigio social. Para ello, impulsó algunas prácticas y formas de organización durante los 30 años de su gestión en la perspectiva de lograr lo anterior. De tal manera que durante este tiempo se configuraron significados y representaciones compartidas por el grupo de docentes que secundaron el proyecto de escuela de la maestra María Asunción hasta su jubilación, la cual se dio un año antes de haber realizado este trabajo de investigación.

Este suceso coyuntural en el cambio de dirección, generó entre los docentes diversas emociones, sentimientos e ideas sobre el devenir de la institución. La

actual directora de la escuela primaria “Constituyente 1917” llegó a encontrarse con una escuela de tradición, que, hasta este momento, no concede iniciar con una nueva forma de organización. La situación a la que se enfrenta, puede ser comprendida al analizar que los docentes que permanecen por muchos años en un mismo plantel, llegan a convertirse en figuras altamente institucionalizadas, conformando una cultura magisterial cargada de representaciones sociales, valores, creencias y orientaciones propias, que poseen persistencia, coherencia y organicidad y que, además, en determinadas circunstancias, tienen la capacidad de amortiguar los cambios externos (Loyo, 2002). En este sentido, los docentes tienden a resignificar las disposiciones basados en las experiencias y significados que les atribuyen.

La realidad social, tiene un significado específico y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, actúan y piensan dentro de él, quienes mediante una serie de construcciones de sentido común han efectuado selecciones e interpretaciones previas de este mundo que experimentan como la realidad de sus vidas cotidianas (Schutz, 1974, p.78).

Dicha contribución permite reflexionar sobre la subjetivación que como individuos hacemos de la realidad que vivimos. Nuestras concepciones se estructuran en torno a las interpretaciones que hacemos de nuestro mundo, en la idea de que compartimos el mismo orden natural de las cosas con nuestros semejantes. En el caso específico de los miembros de la “Constituyente 1917”, los significados contruidos por los docentes sobre su labor profesional se afianzaron con el paso de los años, basados en experiencias exitosas. Estas representaciones corresponden al imaginario social al concederles a los miembros compartir los mismo sentidos y objetivarlos en un ideal de escuela.

Para poder entender la complejidad de la práctica educativa expresada en las significaciones atribuidas por este grupo de docentes, adscribo el trabajo de

investigación a un tratamiento cualitativo, con un enfoque interpretativo, al ser mi interés develar y comprender dicha construcción simbólica. Los estudios cualitativos concedieron realizar una investigación interpretativa, donde claramente “los investigadores indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis, 2016, p.24). Tal consideración puntualiza la relevancia de la investigación cualitativa para comprender los significados construidos por los sujetos en un contexto, en un espacio y un momento histórico específico.

La escuela como institución es el resultado de la especialización - en un tipo particular de establecimiento - de una parte, de la transmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente nuestra cultura (Fernández, 1994, p.26).

Los planteamientos de Fernández reafirman la complejidad que representa la práctica educativa, pues cada institución consume de formas particulares ciertos mandatos. Adentrarse a estos espacios microsociales da la posibilidad de enriquecer nuestra mirada, ya que sus protagonistas asumen y resignifican ciertos elementos en función de lo que quieren lograr en la escuela. Por tanto, podemos observar discrepancias, situaciones conflictivas o bien, procesos exitosos que permiten la consolidación de objetivos comunes.

En la escuela primaria “Constituyente 1917”, advierto la construcción de un imaginario social compartido desde diferentes voces de docentes y de sus directivos sobre el prestigio que dicha institución ha logrado en su devenir histórico, en el cual ellos han participado. Por tanto, la categoría analítica central de mi trabajo se sostiene desde los planteamientos de Castoriadis (2013) quien puntualiza como las sociedades crean sentidos y significados para objetivar su realidad. Esto en palabras de Fernández alude a “las representaciones que sus miembros tienen

acerca de la institución y sus componentes para consolidar la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo” (Fernández, 1994, p.48).

El cambio de dirección deja ver que existen rupturas y continuidades en la organización asociadas al cambio educativo, reflejadas en las percepciones que los docentes tienen sobre su función como integrantes de un colectivo escolar. Identifico la añoranza por parte de los docentes de mayor antigüedad en la preservación y continuidad de algunas tradiciones y prácticas que a su juicio les ha garantizado lograr el prestigio de la institución. No obstante, también puedo identificar el interés que tienen, particularmente la nueva directora y la subdirectora académica, por introducir paulatinamente algunos cambios e innovaciones en la gestión que realizan, con la finalidad de cumplir con los propósitos que rigen una gestión más democrática y participativa entre la colectividad. Las historias y las trayectorias profesionales de los docentes de mayor antigüedad se entrelazan con la historia de la institución (Remedi, 2004) en aquellas significaciones que los docentes llegaron a sedimentar producto de la fuerte injerencia que tuvo la exdirectora en la vida institucional.

Dado el contexto anterior, presento este trabajo de investigación que tiene como finalidad reconocer los significados construidos por un grupo de docentes a lo largo de la historia de su escuela, mismos que han determinado su dinámica institucional – organizacional y les ha concedido sostener un imaginario de prestigio para garantizar su trabajo en ella. Por consiguiente, he denominado este estudio como *“la construcción del imaginario social del prestigio escolar de una escuela primaria: entrecruzamiento y desplazamiento de significados”*, el cual desarrollo a lo largo de cuatro capítulos.

En el primer capítulo denominado *construcción del prestigio social de la institución*, pongo al centro la categoría de institución que me permite profundizar en la historia de la escuela como un espacio microsocioal que resignifica los mandatos institucionales. De acuerdo con Castoriadis (2013), es un espacio imaginario que

cumple una función, la de mantener a un grupo organizado. En ella pongo en evidencia cómo los docentes cargan historias personales, concepciones y experiencias, con las que logran identificarse unos con otros (Remedi, 2004) y conforman una ideología que se hace presente en su memoria colectiva (Corvalán, 1996). A partir de ello, doy a conocer quiénes son mis sujetos de investigación, pues ellos son los protagonistas de esta narración, elementos importantes al ser fundadores de la escuela y quienes han establecido un clima laboral que les ha permitido continuar ahí. Así como también, doy cuenta de cómo fue construida la escuela, desde el apoyo que brindaron los padres de familia, hasta la inmersión de los maestros en diversas actividades para apoyar su construcción, la mejora de la infraestructura, la dotación de materiales y de servicios, que en su conjunto hicieron que esta escuela creara un prestigio social.

Para poder comprender cómo se gestó el prestigio de la escuela, analizo en el segundo capítulo denominado *la imaginación radical de la maestra María Asunción en su gestión directiva*. Enfatizo cómo la exdirectora configuró un estilo de liderazgo interpersonal producto de la forma en la que internalizó los principios con los cuales se conduce su familia. Esto puede ser entendido con los aportes de Bordieu (1986) quien pone énfasis en el capital cultural que la familia concede; por su parte, Luckmann (2003) hace comprensible que fue gracias a un proceso de apropiación que vivió en sus primeros años de socialización y Remedi (2004) al puntualizar cómo se objetivan los ideales de los padres en sus hijos. Todo ello, de acuerdo con Anzaldúa (2012) le permitieron configurar un imaginario radical, es decir, crear representaciones específicas sobre cómo ejercer su liderazgo y mantener el poder y el control en la escuela, asegurando con ello que los maestros se apropiaran de un imaginario de prestigio y se asumieran como una gran familia por más de 30 años en los que ella estuvo al frente. Tras su salida de la escuela, ella se convierte en el símbolo, en el tótem que la organización necesita para continuar con las mismas formas de organización.

En el tercer capítulo, al que denomino como *significados que se trastocan en la actualidad*, describo el momento actual de la escuela, pues los docentes manifiestan que están en una época de transición, a raíz de la incorporación de una nueva directora, la maestra Sofía. Su estilo de liderazgo está determinado por las experiencias que vivió al frente de escuelas conflictivas que le concedieron adoptar un estilo de liderazgo administrativo (Ball, 1989) o burocrático (Enríquez, 2000) donde se privilegian las normas y las reglas oficiales para el buen funcionamiento de la institución. Esta forma de ejercer su función ha generado la oposición, una lucha por mantener el control y la supervivencia (Ball,1989) en la escuela. Castoriadis (1989) pone de relieve la importancia de considerar los símbolos y los imaginarios, mismos que se fortalecieron en la época de gestión de la maestra María Asunción, para iniciar con un cambio; así como también, entender que ahí se creó una identidad grupal (Bleger,1996), un constructo social que hoy en día hace comprensible la herejía entre los miembros, en los significados e interpretaciones que asignan al cambio que están viviendo (Hargreaves, 2005).

El cuarto capítulo, lo he denominado *rupturas y continuidades: hacia una nueva forma de organización*, donde pongo al centro las rupturas y continuidades como categorías que me permitirán captar las cualidades asociadas al cambio educativo en movimiento (Romero, 2000). A lo largo del contenido pongo énfasis en las significaciones que tienen los docentes respecto al inicio de un nuevo ciclo en el plantel. Pues de acuerdo con Remedi (2004) se manifiesta entre los procesos instituidos e instituyentes, donde el conflicto se interpone como motor de cambio y se hace presente una crisis de identidad. Lo que se pone al descubierto es que la escuela está frente a un nuevo ciclo de vida (Romero "2000) donde es preciso considerar la memoria institucional en este replanteamiento en la organización (Segovia y Bolivar,1996).

Finalmente presento las conclusiones, en ellas plasmo aquellas reflexiones que me generó desarrollar esta investigación, así como los hallazgos. También presento aquellas inquietudes que quedan abiertas a la posibilidad de una nueva exploración.

Por último, adjunto la bibliografía que me permitió profundizar en este estudio y los anexos para poder comprender el desarrollo del contenido.

APARTADO METODOLÓGICO

1. Delimitación del problema de investigación.

El origen inicial del tema de investigación estuvo ligado a la experiencia que como docente de educación primaria había experimentado en las escuelas asignadas. Partía de la reflexión inicial que la organización en las instituciones educativas deriva de una comunicación permanente entre los miembros que la conforman, entre el director y el personal docente, entre los maestros y los padres de familia, todos unidos en un compromiso mancomunado en donde se asumen responsabilidades en la educación de los alumnos. Sin embargo, en las escuelas transitadas podía apreciar una gama diversa de elementos culturales, contextuales, de participación y organización escolar que no siempre me dejaban satisfecha.

Desde mi incursión al magisterio he podido vivenciar panoramas desalentadores respecto a una buena organización escolar, he experimentado dentro de las escuelas por las que he transitado la fragmentación de los maestros en grupos con pensamientos, ideas y actitudes que han generado ambientes poco favorables en la organización de las actividades, en la toma de decisiones, en la calidad de enseñanza y en la relación misma. A lo largo de mis años de servicio me desempeñé en dos escuelas de organización completa, ambas con las mismas características respecto a la organización escolar. Pude notar, que en ellas existía una particularidad común relacionada al trabajo fragmentado y a la complejidad en la organización de las actividades, dado el número de maestros que cotidianamente concurren en un mismo centro educativo. La experiencia que tuve en los dos centros de trabajo me permitió observar que los maestros se agrupaban en función de sus intereses y ello complejizaba la organización misma.

A raíz de lo descrito anteriormente, al inicio de mi incursión a esta maestría, deduje que la palabra que definía mi percepción sobre la organización era la balcanización que se vive en las instituciones, creí que delimitaba el contexto que yo percibía. No obstante, gracias a la revisión y la discusión analítica sobre la categoría central que

cruza este trabajo, el de la práctica educativa, pude comenzar a reflexionar que ésta, está determinada por dimensiones sociales, culturales, históricas, situaciones concretas que la hacen ser particular. Sobre todo, debido a las formas en que los docentes y directivos resignificamos nuestra labor en estos espacios singulares. Asumí que no en todas las escuelas existen los mismos problemas como tal y me dí la oportunidad de conocer cómo es la dinámica institucional en una escuela de organización completa, en un contexto diferente y con otros protagonistas. Mi intención fue conocer con mayor profundidad la forma de organización y participación que tienen los docentes y directores de una escuela ubicada en el contexto de la capital. Resalto lo anterior, ya que mi cambio de residencia hacia la capital me alejaba del contexto de la Huasteca Hidalguense, donde me formé como docente y tuve mis primeros años de servicio.

A partir de los planteamientos de Bertely (2007) quien define que existen tres dimensiones por explorar: social, institucional y pedagógica me permitió ubicar mi preocupación temática en la dimensión institucional-organizacional de una escuela primaria, que corresponde a los procesos de la práctica educativa en la confluencia de varios sujetos participantes, directivos, docentes, alumnos y padres de familia. Centrando mi atención en las relaciones interpersonales y las relaciones establecidas, así como a las formas de organización y comunicación que en su conjunto determinan un clima social. Ello me permitió adentrarme a una organización para conocer, analizar y comprender las complejidades que se viven en una escuela primaria, las situaciones que experimentan los sujetos desde su propia experiencia a fin de comprender su dinámica institucional.

Las primeras experiencias al entrar al campo me sugirieron que había información importante, ya que la escuela se encontraba frente a un proceso de transición en el cambio de dirección. Justo este momento coyuntural me permitió advertir un cúmulo de emociones, preocupaciones, sentimientos y evocaciones a un pasado recientemente experimentado por algunos docentes. Comenzó a destacar una figura constantemente evocada por ellos "*la maestra María Asunción*" quién fungió

como directora por más de tres décadas. Por consiguiente, creí significativo recuperar las percepciones de los docentes respecto a este cambio, porque consideré que impactaba sobre la dinámica escolar, dimensión que inicialmente me interesaba explorar. Esta situación me obligó a replantear las interrogantes de investigación, para no centrarme en lo que hacían los docentes en la institución, sino enfocarme en lo que representaba este cambio para ellos. De esta manera, las preguntas de investigación se reorientaron en torno a:

- ¿Cuáles son las representaciones o significados que tienen los maestros sobre el cambio de dirección?
- ¿Quién fue la directora María Asunción y qué impacto tiene en la historia de la institución?
- ¿Por qué algunos docentes han trabajado durante muchos años en esta escuela?
- ¿Cuáles son los lazos de identificación contruidos por los docentes?
- ¿Cuál es el proyecto de escuela que impulsa la profesora Sofía como nueva directora del plantel?

La mirada puesta en los docentes, en sus percepciones, sentimientos, ideas y evocaciones sobre su labor en esta escuela, orientaron mi trabajo a la exploración de sus concepciones e ideas. Así, lo que en un principio me planteé para la documentación de las prácticas se reorientó en función al acercamiento que tuve con los primeros informantes, quienes referían de manera enfática al trabajo desarrollado por la anterior directora. Su evocación a ella y su preocupación por una nueva gestión, llamó poderosamente mi atención y se antepuso a mi interés inicial, pues tal como lo planea Guber (2004), “el trabajo de campo es una constante construcción donde es posible reformular los límites del campo en función de las nociones y prácticas de los informantes” (p.58).

Basada en estas interrogantes, creí pertinente delimitar nuevamente el propósito general de la investigación el cual se centró en comprender los sentidos y

significados que tienen los docentes sobre su labor en la institución frente a un proceso de cambio de dirección. En este sentido, los objetivos específicos que orientaron el trabajo son los que se encuncian a continuación:

- Interpretar las representaciones o significados que tienen los maestros sobre el cambio de dirección.
- Explorar la gestión directiva de la maestra María Asunción y su impacto en la historia de la institución.
- Indagar la permanencia prolongada de los docentes en esta institución.
- Comprender los lazos de identificación que tienen los docentes de esta escuela primaria.
- Explorar la gestión directiva de la maestra Sofía y su impacto como nueva directora de la escuela.

La reorientación de las preguntas y el propósito de la investigación se fortaleció con la búsqueda de referentes de investigación. Uno de los cuales se hace explícito en los estudios que ha realizado el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en donde retoma los planteamientos de Castoriadis (1983) sobre el imaginario, para analizar las significaciones que construyen socialmente y que orientan sus prácticas. Por consiguiente, el análisis que realizo sobre lo institucional, en palabras de Fernández (1994) “permite conocer la realidad de una institución particular desde el punto de vista de todos sus actores en la trama de significaciones develadas por esa síntesis, pero a la luz de sus sentidos universales y socio históricos particulares” (p.57). Dicha consideración destaca la importancia del reconocimiento de las vivencias en una escuela específica, mismas que se desarrollan a partir de las significaciones que construyen sus miembros alrededor de ella y que no dista mucho de las realidades presentes en otras escuelas. A partir de ello, inscribo el presente estudio en el área temática de sujetos de la educación que se centra en los “estudios sobre la constitución e interacción de sujetos individuales o colectivos, que estén enfocados a analizar las condiciones institucionales en que se encuentran inmersos, sus condiciones de vida, sus

experiencias educativas, sus perspectivas e identidades como actores de la educación, sus procesos de socialización, trayectorias, y prácticas” (COMIE, 2013, p.284).

2. Metodología interpretativa - cualitativa.

Las reflexiones anteriores se inscriben en la investigación en ciencias sociales, ya que éstas tienen como propósito fundamental, el estudio del ser humano y sus relaciones. Su naturaleza enfatiza en poner al descubierto la particularidad de los hechos sociales, culturales e históricos, donde el individuo crea experiencias que se desarrollan en un tiempo y espacio determinados que los hace ser únicos y diferentes de los demás.

El objetivo primario de las ciencias sociales es lograr un conocimiento organizado de la realidad social. Considerando a la realidad social como la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres de vida en su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción (Schütz, 1974, p.74)

Tal contribución permite entender que la realidad social es compleja y cambiante, es pensada como una construcción de la humanidad, por ello, su estudio debe centrarse en las formas en las que la sociedad piensa, actúa y experimenta esa realidad. En este sentido, la base epistémica y ontológica de las ciencias sociales, hunde sus raíces en los fundamentos de la hermenéutica y la fenomenología. Pues ambas posturas buscan lograr un entendimiento más profundo sobre la vida de los sujetos, en un contexto histórico y en un espacio específico.

La postura fenomenológica adoptada por Shutz (1932) plantea un “análisis del mundo de la vida cotidiana, de la realidad de sentido común, que cada individuo comparte con sus semejantes de una forma dada por supuesta” (Mardones, 2000,

p.166). Tal planteamiento pone de relieve cómo el ser humano nace y llega a integrarse a una trama de relaciones y significaciones. Es visto como un sujeto que nace en un mundo organizado, donde prevalece y se perpetúa una cultura. Así, la vida cotidiana transcurre de forma ordenada, se presenta como una realidad objetiva de la que nos apropiamos, compartimos concepciones y asumimos de manera inmediata, producto de los espacios sociales en donde empezamos a relacionarnos con nuestros iguales. Por ello, la fenomenología concentra sus esfuerzos por develar el sentido subjetivo de la realidad social, es decir, en poner al descubierto cómo el conocimiento humano forma parte de un constructo social, pues el pensamiento se va definiendo a través de los significados, experiencias, motivaciones e ideales que compartimos con los demás, de ahí la relevancia de entender que nosotros realizamos construcciones de segundo orden porque reinterpretemos los conocimientos.

Los aportes de la postura hermenéutica “remite a una reflexión sobre el enunciar, el interpretar y traducir. En los tres casos la hermenéutica se vincula desde siempre a distintos modos de la comprensión o interpretación” (Leyva, 2016, p.134). La hermenéutica se manifiesta en todo momento, en este esfuerzo por comprender todo aquello que se hace presente ante nosotros. Antiguamente interpretar el discurso y la escritura se planteaba como una forma de conocer el pensamiento del ser humano de manera más profunda, pues ponía al descubierto sus sentidos y significados contruidos a través de su palabra. No obstante, la hermenéutica en su máxima expresión nos invita a ahondar no únicamente en la palabra, sino en la intencionalidad de ésta, en aquellas ideas y motivaciones por las cuales se dice algo, en penetrar en el significado subjetivo de ello.

Considerar ambas posturas hace comprensible la importancia de los fundamentos de la investigación interpretativa, al ser esta un puente al conocimiento del ser humano y su participación en los fenómenos sociales. Dichos fenómenos se asientan en momentos históricos específicos, que definen su autenticidad y su exclusividad, pues existen en nuestro mundo un sin fin de realidades que varían

según la percepción que de ella hagan los sujetos. En este orden de ideas, comprender los hechos sociales en las instituciones, es también un objetivo de la investigación educativa, inserta en el campo de estudio de lo social, para acercarse comprensivamente a lo que acontece en ellas y en cómo sus miembros crean significados, formas particulares de responder a mandatos y cómo se asientan sus relaciones.

A partir de lo descrito anteriormente, la investigación busca dar cuenta de la complejidad de la práctica educativa en un espacio microsocioal, específicamente, en la escuela primaria “Constituyente 1917”. En este ejercicio de acercamiento a la realidad de dicha institución, enfatizo que la metodología de investigación cualitativa me permitió acercarme comprensivamente a una colectividad de docentes, quienes han creado una utopía sobre su escuela y que se pone de manifiesto al conocer sus voces.

La investigación cualitativa se interesa por la vida de las personas, por sus perspectivas subjetivas, por sus historias, por sus comportamientos, por sus experiencias, por sus interacciones, por sus acciones, por sus sentidos, e interpreta todos ellos de forma situada, es decir, ubicando los en el contexto particular en el que tiene lugar. Trata de comprender dichos contextos y sus procesos y de explicar los recurriendo a la causalidad local (Vasilachis, 2016, p. 33).

Los estudios cualitativos, están fundados en las posturas de la fenomenología y la hermenéutica, los cuales intentan comprender las experiencias que los sujetos viven en un contexto determinado. Por ello, su metodología me permitió trasladarme a los sucesos históricos, culturales y sociales que han definido a esta escuela y hacer uso de la etnografía como la estrategia que más se apega a las necesidades investigativas y la cual, tal como lo refiere Geertz (1995), citado por Ameigeiras (2006) “surge claramente en este marco como la herramienta clave para la comprensión de la cultura a través de la realización de una <<descripción densa>>

que permita una interpretación adecuada de la realidad” (p.32). A través de sus técnicas de recolección de información, fue posible tener una cercanía con las ideas, pensamientos y experiencias de los sujetos que integran esta escuela. Iniciar un acercamiento con la realidad presente en ella, desde otra mirada, permitió despojarme de tabúes y falsas ideas preconcebidas sobre lo que acontece, al analizar los significados contruidos por la colectividad; y a su vez, a comprender las prácticas, los sentimientos compartidos y sus formas de pensar que le dan sentido a su cotidianidad.

3. La entrada al campo: un encuentro con los otros

Atendiendo la relevancia de los estudios cualitativos en mi investigación y teniendo definido mi interés por explorar la dinámica institucional - organizacional, se hizo necesaria mi incursión al campo, es decir, ir al espacio en donde de forma directa conocí a diversos sujetos, todos con una experiencia interesante que compartir. Roxana Guber (2004) destaca que: “el campo de una investigación, es su referente empírico, la porción de lo real que se desea conocer, el mundo natural y social en el cual se desenvuelven los grupos humanos que lo construyen” (p. 47).

Mi entrada al campo representó un desafío pues me demandó buscar en internet posibles escuelas en las cuáles pudiese insertarme. En esta exploración registré tres instituciones que llamaron mi atención y enseguida acudí a la SEP a investigar los datos de cada una de ellas para poder solicitar los permisos necesarios y así obtener el ingreso. Tenía claro que lo que quería conocer se enfocaba en la dinámica institucional - organizacional, por lo que mi interés se concentró en encontrar una escuela de organización completa.

Después de pasar por algunas dependencias, llegué a la supervisión escolar a la cual pertenece la escuela primaria “Constituyente 1917”, afortunadamente, tanto el supervisor como la directora me brindaron las facilidades para que pudiese fundamentar mi investigación en su escuela. Esta institución me pareció interesante, pues de acuerdo con la información que obtuve, es conocida como una escuela

primaria pública que ha dado cuenta de resultados académicos provechosos a nivel estado, entonces quise conocer la forma de organización que han establecido para lograr este reconocimiento.

Posteriormente, fui presentada ante los docentes. Con cierto grado de desconcierto de su parte hacia el desarrollo de mis actividades dentro de su escuela, accedieron amablemente a apoyarme brindándome información. En los primeros días de haberme presentado, me encontraba nerviosa, pues tenía que establecer relaciones con mis informantes, sin ser intrusiva. Así que en los primeros acercamientos me dediqué a observar lo que acontecía dentro de la escuela, mientras ideaba la manera de cómo concertar mis entrevistas con los informantes. En el transcurso de las semanas, el personal docente, administrativo y de intendencia fueron familiarizándose conmigo y ya no me veían como a una extraña, sino como a una maestra que buscaba conocer sus experiencias.

Al haber definido algunas posibles pautas de entrevistas para la obtención de información, fui concertando las entrevistas y poco a poco fui ganándome la confianza de los informantes. Mi encuentro con algunos maestros se dio bajo un ambiente de respeto, priorizando que sus aportaciones se tornaran como una charla muy amena, en donde tuvieran la confianza de platicarme sus vivencias, es decir, establecí con ellos lo que Roxana Guber (2004) define en sus textos como: “caerse bien (o rapport)” (p.75). Atendí las recomendaciones identificadas por algunos autores sobre la importancia que tienen estos primeros encuentros en la definición de futuros encuentros.

Mi interés se centró en recuperar las experiencias de los docentes, pues ellos, al estar diariamente en esta escuela, tienen un panorama general de lo que acontece ahí. Al adentrarme a ella se volvió un reto para mí porque debía seleccionar de entre 43 docentes que laboran en ella, a una muestra, a una porción de sujetos a los cuales entrevistar. Después de haber analizado la plantilla de personal que se me facilitó en los primeros días, puede notar una característica en particular. En esta

escuela llevan laborando maestros con una larga trayectoria, docentes con más de 30 y 50 años de servicio. Por tal motivo, inmediatamente mi mirada se centró en ellos, me interesaba conocer su percepción sobre la organización, que fueran ellos quienes me relataran su experiencia a través de los años y la forma en la que consideran que ha ido cambiando.

Elegí a un grupo de maestros con mayor antigüedad, pero también tomé en cuenta a algunos que recién se habían incorporado a este centro educativo y finalmente, a quienes dirigen a esta organización, a la directora y subdirectora académica. Conocer la gestión que realiza la parte directiva me pareció sustancial, porque todos los días están al frente de una escuela tan grande y quienes muy probablemente me darían cuenta de lo que yo quería saber, las complejidades a las que se han enfrentado desde su mirada.

Una vez definidos a mis informantes, decidí que una de las técnicas a emplear para poder obtener información fuera la observación participante, la cual constituye el eje vertebrador del producto etnográfico (Ameigeras, 2006), al permitir focalizar la mirada en sucesos específicos y relacionarme con los miembros de la escuela para contemplar cómo establecen sus relaciones y cómo concurren sus actividades de manera cotidiana. Dicha técnica tuvo el propósito inicial de ingresar al campo y a su vez de establecer el rapport, evitando ser intrusiva. En este proceso realicé notas de campo en una libreta pequeña que me acompañó durante mi estancia en la escuela, éstas me ayudaron a recordar lo que observaba y con ello poder elaborar mis registros ampliados.

A su vez, llevé a cabo entrevistas para rescatar las experiencias de los informantes. Mi interés entonces se volcó en la recuperación de cómo los sujetos experimentan su cotidianidad y su práctica, de esta manera, privilegié el uso de entrevistas cualitativas, las cuales según Taylor y Bodgan (1992) son “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia

la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras” (p.101).

La triangulación de las técnicas para la recolección de información, permitieron explorar el discurso de los docentes, conocer sus experiencias y las significaciones construidas. Fue así como en un período de tres meses, obtuve un total de doce registros ampliados, de los cuales, dos son observaciones y diez entrevistas cualitativas. En dichos registros recuperé información muy importante que apuntaba a la historia de la escuela y a una transición en la organización en los años recientes; no obstante, el análisis de la misma me permitió tener claridad en lo que se comenzaba a esbozar, pues una de las características de la investigación cualitativa, es la naturalidad con la que surgen los sucesos más relevantes, aunque estos no hayan sido contemplados en un primer momento.

4. La construcción del dato

El análisis de la información requirió sistematizar la información recabada durante el trabajo de campo, donde se recogieron observaciones y entrevistas cualitativas. Dicha información empírica surgió a partir de las aportaciones de los docentes de la escuela primaria “Constituyente 1917”. El proceso de análisis de la información me demandó explorar las contribuciones hechas por autores como Díaz Barriga (2017), Chofer y Atkinson (2003), Taylor y Bogdan (1992), Gibbs (2007), Woods (1993), entre otros. Dichos autores comparten diferentes formas de interpretar la información para poder arribar a la categorización, entendido como un proceso de inmersión profunda en la información, en la perspectiva de hacer inteligible el fenómeno de estudio. Con este interés es que inicié la tarea de un análisis más profundo y sistemático distante al que hice inicialmente en el trabajo de campo, que tiene cierta dosis de análisis que movilicé en la recuperación de información y en seguir algunas pistas o detalles que iban llamando mi atención.

A partir de lo expresado por mis informantes, el análisis de los testimonios me demandó transitar por diferentes momentos para poder arribar a la comprensión de lo que se vive en esta institución. Los registros obtenidos fueron examinados cuidadosamente para poder interpretar los sentidos y significados a los cuales aludían los sujetos, pues tal como lo plantea Thompson (1998) “la interpretación implica un nuevo movimiento del pensamiento: procede por *síntesis*, por la construcción creativa de un significado posible” (p.420). Tal consideración permite comprender que la interpretación es una aproximación a una explicación congruente con los pensamientos, ideas y supuestos de los sujetos. Este ejercicio artesanal, requiere cierto grado de rigor, por ello estudié a profundidad la información plasmada en los registros con la intención de conocer la situación en la que se encuentra la institución a partir de sus voces, experiencias y significados.

Como primer momento, en el desarrollo del análisis, fue necesaria adentrarme a conocer el dato para dominar el contenido de los registros transcritos. Woods (1993) refiere que esta actividad es, más bien, un análisis especulativo, donde al realizar varias lecturas de los registros pude reflexionar y formular juicios iniciales. A partir de ello, subrayé fragmentos de las entrevistas que me parecieron interesantes de manera muy tenue y al margen la información escribí los sentidos a los que me remitían mis sujetos, en esta búsqueda por darle voz a sus propias palabras. Este análisis inicial me permitió entender que la escuela, es una institución de tradición donde se encuentran maestros con largos años de servicio, quienes durante muchos años han privilegiado una misma forma de organización.

Esta perspectiva general de los datos empíricos, me permitió organizarlos a través de la clasificación y categorización de datos, donde, a partir de todo el grueso de la información, “el objetivo es dar al material una forma que conduzca tales fines, y esto significa ordenar los datos de una manera coherente, completa, lógica y sucinta” (Woods, 1993, p. 139). En este proceso pude darme cuenta de que los docentes hacían alusión a temas comunes, por ello, remarqué con diferentes colores la información en donde esbozaban temas afines y de esta manera, fui

agrupándolas por categorías, asignándoles palabras claves o códigos que, desde mis referentes, dieran cuenta de lo que iba descubriendo.

La conformación de categorías en palabras de Woods (1993) “son las que se organizan en torno a rasgos comunes tal como son observados o representados por primera vez” (p. 170). Teniendo en cuenta este referente me permití integrar 13 categorías descriptivas, cuidando sus aportaciones y evitando omitir la contextualización de lo que habían dicho. Dichas categorías descriptivas quedaron de la siguiente manera: historia de la escuela, formación académica de los docentes, sus experiencias antes de incorporarse a esta institución, cómo llegaron a ella, sus primeras impresiones y desafíos al llegar, la evocación al recuerdo que hacen sobre la exdirectora María Asunción y su estilo de liderazgo, cómo conciben sus relaciones en la organización, cómo describen el momento actual de la escuela, las satisfacciones que han tenido durante su estancia en la misma, la relación que tienen con los padres de familia, cómo se visualizan en un futuro y finalmente cómo conciben el estilo de liderazgo de la maestra Sofía, actual directora efectiva de la escuela. (Ver anexo 1)

En un tercer momento, nuevamente hice la lectura focalizada de estas categorías descriptivas y al margen de cada una, fui rescatando las frases representativas de los significados advertidos. Este análisis más fino me permitió arribar a un nuevo listado de códigos para cada una de las categorías construidas, dicha actividad implicó jerarquizar al establecer relaciones al interior de cada núcleo. Con esta jerarquización y establecimiento de relaciones posibles, incluí algunos códigos que no correspondían en estricto sentido a la primera categoría conformada. Así que, fue indispensable realizar una sábana general que me permitiera tenerlos a la vista con el fin de establecer nuevas articulaciones, reagrupar sentidos y reafirmar los ya construidos, permitiéndome pasar de las categorías descriptivas a las que aludí anteriormente, a conformar categorías sensibilizadoras, éstas últimas en palabras de Woods (1993) “son más generalizadas, pues se encuentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas, que a primera vista no

parecían tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras” (p.170).

En dichas categorías sensibilizadoras pude advertir que los docentes de largos años de servicio aluden a un ideal de escuela; ellos describen que la institución es reconocida socialmente por la calidad educativa que se brinda y porque de ahí han egresado alumnos que han sido destacados en su aprovechamiento. A su vez, pude comprender que en la colectividad persisten prácticas que han mantenido a través de los años, que de acuerdo a su percepción le ha garantizado tener este prestigio. Aluden a su exdirectora, una de las principales fundadoras de la escuela, quien hizo posible la consolidación de un proyecto de escuela que para ellos ha sido, hasta la fecha exitoso.

A partir de este reconocimiento sobre los significados que los docentes atribuyen a su escuela fue relevante comenzar a acercarme a algunos textos que me ayudaran a entender de manera conceptual lo que se empezaba a dibujar. Inicialmente me remití a los planteamientos de Cornelius Castoriadis (2013), ya que advertí en los docentes la construcción de significaciones, pensamientos e ideas que comparten. Asumen que la institución ha creado un prestigio social y a su vez, dejan ver que la escuela se encuentra en un proceso de transición por los cambios recientes que ha vivido, como lo fue la incorporación de una nueva gestión en la dirección.

Fue así, como pude vislumbrar que los docentes aluden a la historicidad de la institución, pues existen dos períodos históricos que la han definido hasta el día de hoy. En un primer período se encuentra *la construcción del prestigio social de la escuela primaria*. En él se da cuenta de cómo se conformó la institución en cuanto a infraestructura y formas de organización que permitieron la consolidación de un proyecto académico que concretó la exdirectora María Asunción para estar al nivel de escuelas particulares. Ella apostó por una forma de organización que se instituyó a lo largo de treinta años, tiempo en el que estuvo al frente de la dirección.

En un segundo período, se encuentran *los significados que se trastocan en la actualidad*, donde se deja ver que hay una transición en la organización de la escuela con la llegada de una nueva directora, quien pone de manifiesto una perspectiva diferente sobre cómo debe funcionar. En este período, se ponen de relieve los significados que tienen para los docentes sus formas de organización y basadas en ellas, los maestros con mayor antigüedad no conciben necesarias las nuevas disposiciones, lo que ha provocado una resistencia al cambio.

Identificados estos dos períodos históricos por los cuales ha transitado la escuela profundicé en los planteamientos de Fernández (1994) quien define que la institución “es un espacio donde existen normas que adquieren fuerza en la organización social de un grupo y que expresan la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (p.17). Su aportación hace comprensible que toda institución tiene una dimensión funcional y otra imaginaria; la primera responde a que ahí se hace presente un grupo de sujetos, quienes llegan a establecer reglas y normas para convivir. En la medida en que sus miembros llegan a permanecer mucho tiempo en ella, van creando significados para asegurar su continuidad (Castoriadis 2013).

Por consiguiente, señalo que los docentes de esta institución se han apropiado de un imaginario social, donde, a través de lo real, lo simbólico y lo imaginario han edificado una institución que les representa prestigio, que a su juicio es producto de la forma de organización que han seguido. Las instituciones poseen “un imaginario investido con más realidad que lo real conforme a los fines de la sociedad, se deriva de las condiciones reales y cumple una función esencial para su buen funcionamiento” (Castoriadis, 2013, p.206). Dentro de este orden de ideas, en la institución se hace presente lo real, en todos aquellos elementos que le han dado forma, sus aulas, sus patios y las distintas áreas que la conforman. A su vez, para que sea funcional, se ha hecho uso de lo simbólico, en todas aquellas representaciones de las que se han apropiado para darle mayor realce a su sola existencia, así pues, se pueden apreciar en sus paredes símbolos que reconocen a

los estudiantes más destacados, en la vestimenta de los maestros que les da cierta presencia, en las actividades y festividades que realizan. Pero una condición más para justificar su supervivencia, es la que hace referencia a lo imaginario donde se hacen presentes todas aquellas imágenes que ellos han adoptado inconscientemente, que los ha hecho tener un sentido de pertenencia hacia el lugar, que los hace sentir seguros, exitosos, como una familia que pondera siempre el reconocimiento social.

Este imaginario social se ha fortalecido en la “Constituyente 1917”, donde sus tres elementos cobran relevancia y permiten profundizar en el análisis del devenir histórico de la institución que les ha permitido construir un estatus de prestigio. Los docentes de mayor antigüedad y los de reciente ingreso no dudan en expresar lo anterior y a partir de las prácticas que realizan se sienten satisfechos de pertenecer a esta comunidad escolar. Solamente la mirada aguda de la nueva directora y de la subdirectora permite identificar que se han trastocado significados que a juicio de los informantes no les parecen pertinentes, ya que ponen en duda sus trayectorias y formas de hacer su trabajo.

CAPÍTULO I

CONSTRUCCIÓN DEL PRESTIGIO SOCIAL DE LA INSTITUCIÓN

Lo que instituye y transforma a la sociedad es lo imaginario.

*El ser humano organiza y ordena su mundo a partir
de crear formas e imágenes que lo dotan de significación y sentido.*

(Azaldúa, 2012, p.31)

Adentrarse en la complejidad de las prácticas sociales y educativas desde una perspectiva interpretativa demanda realizar un esfuerzo por develar los significados compartidos por un grupo social delimitado. Es decir, realizar una reflexión profunda, pormenorizada y situada del acontecimiento social que se intenta conocer y de los significados compartidos. En ese sentido, el presente capítulo tiene una primordial importancia al abordar la dimensión institucional, a través de los múltiples elementos que la configuran y de los sujetos que en ella participan, quienes han construido una historia profesional, ligada a la historia de la institución. Podremos advertir a través de las historias y evocaciones recreadas por los docentes, cómo éstas se vinculan al desarrollo histórico de la institución (Remedi,2004).

En el presente capítulo contextualizo el escenario y los docentes de investigación en el espacio microsocioal de la escuela primaria “Constituyente 1917”. Los maestros compartieron sus experiencias profesionales sobre la institución donde han laborado, algunos de ellos, por más de treinta años. Acercarse a estos recuerdos, evocaciones y experiencias nos remontan a la propia historia de la escuela. La dimensión histórica de las prácticas sociales se hace presente, al reconocer cómo es que se llegó a construir el prestigio social que actualmente tiene la institución, el cual fue impulsado y consolidado a través del trabajo conjunto, bajo el liderazgo directivo de una docente.

Durante tres décadas de esfuerzo sostenido recreado a través de sus voces es posible profundizar en el entrecruzamiento de textos que subyace al prestigio social y a las historias compartidas sobre esta escuela primaria. Un rasgo distintivo de

dicho reconocimiento social lo constituye el logro educativo expresado en el aprovechamiento escolar. La escuela primaria “Constituyente 1917” de acuerdo con la estadística oficial es considerada como una de las mejores escuelas del estado de Hidalgo, al haber obtenido de manera consecutiva durante varios años, resultados académicos provechosos. Un referente lo constituye la Olimpiada del Conocimiento donde algunos alumnos de distintas generaciones fueron condecorados para representar a la entidad en la visita anual a la residencia oficial de los Pinos y a la entrega de un reconocimiento por parte del presidente de la República en turno. También se han destacado por obtener resultados provechosos en el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) que ha permitido que algunos profesores reciban el estímulo a la calidad docente.

Otro de los rasgos característicos del prestigio construido en el ámbito magisterial tiene relación con el condicionamiento para el acceso a la institución, tanto de alumnos como docentes. Así lo expresa la maestra Margarita cuando dice: *“Hay que estar a la altura de la institución”* o bien, cuando la maestra Mercedes señala: *“Somos la familia constituyente”*. En éstas subyace una connotación de prestigio, de reconocimiento y pertenencia. Además de la impenetrabilidad sobre los procesos educativos de instancias ajenas a la escuela, al reconocer un proyecto educativo endogámico bajo la dirección de la directora María Asunción al expresar *“que ella sabía lo que quería lograr en la escuela”* *“sabía sobre el proyecto”*. Sumado a lo anterior, la mejora de la infraestructura y los espacios físicos, así como la dotación de los servicios de punta para la escuela fueron una de las principales preocupaciones de la directora en turno y del personal docente. Todos estos elementos se objetivaron en una institución cuya demanda escolar los rebasaba año con año, por lo que se les daba prioridad a los *“hijos de la escuela”*; es decir, alumnos provenientes de las familias cuyos hijos ya había sido alumnos o bien en atención a las recomendaciones realizadas por alguna instancia de la Secretaría de Educación Pública (SEP), quienes *“enviaban nuevas listas de asistencias”*.

El abordaje analítico de las significaciones de los docentes y la directora en turno lo realizo bajo los aportes teóricos del análisis institucional, al reconocer que me da la posibilidad de adentrarme en los elementos imaginarios, psíquicos y subjetivos que constituyen el magma de las representaciones compartidas y de los elementos identitarios que se movilizan en torno a un ideal. Desde esta perspectiva la institución rebasa su reconocimiento físico y organizacional, el cual forma parte inherente de la misma, para centrar su atención en los procesos simbólicos e imaginarios que se movilizan en torno a los objetos, a las prácticas y los procesos. Por tanto, la dimensión institucional, analizada bajo algunos de los elementos de esta perspectiva teórica me permite atribuir una interpretación a las motivaciones, afectos, sentimientos, reflexiones, concepciones, creencias que los docentes movilaron en la construcción de una imagen positiva de la escuela, lo cual nos remonta a sus orígenes.

Dicho posicionamiento permite reconocer que los seres humanos creamos consciencia del mundo al heredar de nuestros antepasados el orden que le han dado para poder vivir. La sociedad no puede existir de manera estrictamente uniforme, “nuestra sociedad es una sociedad organizacional. Nacemos dentro de organizaciones, como educados por ellas y la mayor parte de nosotros consumimos buena parte de nuestra vida trabajando para las organizaciones” (Etzioni, 1993, p. 1). Freud en su obra “Tótem y Tabú”, citado por Enríquez (2000), hace un recuento de cómo las instituciones como conjuntos organizados, tienen su origen en la época prehistórica, en donde:

Una horda primitiva era dirigida por un macho poderoso quien ostentaba el dominio del monopolio, hasta que un día esta horda decide revelarse y matarlo. Después de este acontecimiento, los miembros de la horda tienen un sentimiento de culpa por el acto cometido y buscan preservar su imagen atribuyéndole una serie de virtudes para que sea recordado por siempre, tomándolo como el tótem de la tribu, como el símbolo que

permitirá seguir manteniendo el orden en el grupo y así legitimar las acciones de los sujetos (p.1).

Bajo esta perspectiva, atribuye el origen de las instituciones a un acto de violencia, donde, para evitar vivir en el conflicto, es necesario que la sociedad esté organizada a través de instituciones. Éstas deberán cumplir con un propósito regulador, el de penetrar en la vida de los sujetos que las integran, cumplir con una serie de elementos que le den legitimidad. Por ello, es importante reconocer que la sociedad no es uniforme, en ella existen instituciones donde se congregan grupos que se caracterizan por tener ideas en común, generando relaciones y vínculos que les permiten a sus miembros adquirir un sentido de pertenencia que finalmente, asegura su persistencia. La familia, la religión y la escuela son ejemplo de instituciones que el hombre ha creado en esta búsqueda por representar y ordenar su mundo. Dichas instituciones pueden establecerse y ser funcionales porque en ellas están implícitos significados que le dan legitimidad.

La institución es una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario. La alineación, es la autonomización y el predominio del momento imaginario en la institución, que implica la autonomización y el predominio de la institución relativamente a la sociedad. Esta autonomización de la institución se expresa y se encarna en la materialidad de la vida social, pero también supone que la sociedad vive sus relaciones con sus instituciones a la manera de lo imaginario, dicho de otra forma, no reconoce en el imaginario de las instituciones su propio producto (Castoriadis, 2013, p.211).

Tal planteamiento me permite reflexionar que las instituciones en su doble dimensión funcional e imaginaria, constituye un ente integrado, donde cada uno de ellos es comprensible en función del otro. Existe una función para las cuales han

sido creadas las instituciones, la cual se expresa a través de elementos materiales, físicos y objetivables y por redes simbólicas, que configuran una estructura implícita que da soporte a las prácticas, los procesos y significaciones que se atribuyen a la institución, por medio de las cuales, los sujetos que la integran se sienten identificados. Pero también, existen componentes imaginarios que son atribuidos a los símbolos y que permiten que exista la cohesión dentro de la organización.

En este caso, al hablar particularmente de esta escuela primaria, identifiqué que como institución tiene una finalidad que cumplir, una razón de ser. Esta finalidad es compartida y mantenida por parte de sus miembros a través de una red de representaciones que han construido en torno a lo que debe ser la escuela. Lo real se hace presente cuando los docentes se apropian de roles, plantean formas de enseñanza, se acatan a un estilo de liderazgo y sedimentan prácticas pedagógicas en la cotidianidad. Esta realidad no puede comprenderse sin considerar lo simbólico y lo imaginario; es decir, todo aquello que regula las prácticas tales como las normas explícitas e implícitas, las costumbres y tradiciones escolares, los valores y principios regulatorios; además de los significados atribuidos a determinados objetos tales como los diplomas, reconocimientos, exposiciones e imágenes que le dan vida y la representan.

Las instituciones se singularizan en la forma de una unidad organizacional concreta - los establecimientos institucionales - define en un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que, el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento. (Fernández, 1994, p.20)

En este espacio educativo se hace presente una colectividad donde sus miembros entretejen historias personales, profesionales e institucionales. Se generan encuentros y desencuentros como parte de la vida cotidiana, la cual no se reflexiona, sino que conforma el ámbito social inmediato en el que laboran. En este

contexto se genera un mutuo reconocimiento sobre valores compartidos, normas, y regulaciones traducidas en una determinada pertenencia al grupo social. No obstante, las relaciones establecidas también pueden ser motivo de conflicto y sufrimiento. Existe continuidad y sedimentación de las prácticas, así como rupturas y conflictos que inciden en la institucionalización de nuevas formas de relación social.

La palabra “institución” alude y refiere a normas - valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas - formalizadas en el caso de las leyes - con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos (Fernández, 1994, p.35)

Bajo esta perspectiva teórica, los miembros de esta institución han consolidado una forma de organización particular regulada a través de normas, principios y valores introyectados por sus integrantes, quienes han construido rasgos identitarios que les permite identificarse como docentes de la “Constituyente 1917”.

1. Los docentes: el reto de pertenecer a la “Constituyente 1917”

El personal de esta escuela está conformado por miembros de distintas edades y con una amplia trayectoria, docentes que tienen más de treinta años de servicio, que, en su mayoría, han desempeñado su labor en dicho plantel. Definen su estancia con orgullo, expresando que gracias a su arduo trabajo han logrado consolidar un prestigio de su trabajo ante la comunidad escolar. Consideran que su forma de organización como grupo les ha permitido mantener un alto nivel académico, cuya fórmula debe mantenerse en la misma concordancia, por ello, el personal que se integra tendrá que asumir las demandas y exigencias que se han establecido desde años atrás.

El prestigio social al cual hacen mención, puede ser entendido conociendo cómo se han apropiado de un mismo ideal, pues de acuerdo con Le Bon (2004) “el prestigio,

en realidad, es una suerte de dominio ejercido sobre nuestra mente por un individuo, una obra, o una idea. Este dominio paraliza enteramente nuestra facultad crítica y llena nuestro espíritu con asombro y respeto” (p.125). Dicha consideración permitió comprender la manera en la que la directora anterior creó redes de trabajo orientadas hacia un mismo fin, que los unificaron e identificaron como grupo, donde buscaron alimentar un ideal con el que fuese reconocida la escuela.

La directora María Asunción durante su gestión, basó las experiencias exitosas que comenzó a tener la institución para impulsar el ideal de prestigio entre la colectividad. Con ello buscó persuadir a los docentes para generar un mayor rendimiento en su trabajo académico. A su vez, este ideal proyectó a la escuela ante la sociedad, provocando que con el paso de los años se situara en un estatus de reconocimiento, de prestigio. Esto es comprensible al considerar lo que refiere Le Bon (2004) sobre la imposición que llegan a generar nuestras ideas, al señalar que “son varios los factores que pueden estar relacionados con la génesis del prestigio; entre ellos el éxito ha sido siempre uno de los más importantes. Toda persona exitosa, toda idea que se impone, cesa, *ipso facto*, de ser cuestionada” (p.132). En este sentido, Fernández (1994) expresa que “cuanto más antigua y consolidada está la escuela en la trama de relaciones sociales, más fuerte y definitorio es el sello con que “marca” a sus alumnos, docentes, a sus climas y a los rasgos de su vida cotidiana” (p. 27). La permanencia de algunos docentes por tanto tiempo en esta misma escuela, obedece a la estabilidad laboral producto de los imaginarios contruidos y compartidos sobre ese ideal de la institución, expresado en los logros escolares.

Para los docentes entrevistados es importante evocar la historia sobre la cual se ha edificado esta escuela primaria. Tal parece que constituye el elemento unificador de sus recuerdos al recrear los esfuerzos y las actividades realizadas para lograr que la escuela destacara del resto las instituciones tanto de la zona y/o sector, y del estado. Como lo menciona Corvalán (1996): “al indagar en la memoria institucional, recogemos una historia imaginaria en el campo histórico - social de las instituciones

narradas por los actores - autores que las fundan, sostienen, soportan y hacen vivir y morir” (p.59). Lo anterior me permite retomar las voces de algunos miembros de la “Constituyente 1917”, ellos son quienes a través de sus experiencias me han hecho reunir las piezas de los principales momentos que ha vivido la institución. En la narración que realizo sobre cada uno he procurado cuidar su anonimato, los nombres que utilizo son ficticios. Los nombres en diminutivo obedecen a las formas en que comúnmente llaman a los maestros por el aprecio que la sociedad les tiene. Sus experiencias son fuente de inspiración y a quienes describo con mucha admiración y respeto a continuación.

A. Los de mayor antigüedad: “ya formo parte del inventario”

Como lo mencioné anteriormente, en esta escuela se encuentran maestros con muchos años de servicio al frente de la educación. La mayoría de esos años los han cubierto en este centro educativo. Algunos se describen como pioneros dentro de la organización, quienes rápidamente son identificados cuando se habla de la historia de la institución.

Reflexionar sobre los fundadores heroicos permite revisar el poder que se les atribuye, un poder imaginario que llega a obstaculizar, frecuentemente, la conducción actual en la medida en que aquellos son idealizados, por lo menos en tanto fueron las figuras creadoras del primer proyecto. Cuando predomina una versión mítica de esta índole se advierte la desvalorización empobrecedora de los actuales actores institucionales (Corvalán, 1996, p.68).

Tal planteamiento me permite profundizar en las experiencias que han vivido los sujetos que integran la institución, específicamente en los maestros que poseen mayor antigüedad en la escuela. Ellos son considerados como los docentes fundadores, quienes apoyaron a la directora María Asunción en la consolidación de un proyecto escolar. Actualmente, con la incorporación de una nueva gestión se están viviendo cambios abruptos en la forma de organización y en los significados

que llegaron a instituir. La maestra Rivas, Conchita, Susanita, Moisés y Mercedes cuentan con más antigüedad en la escuela, ellos han vivido experiencias que recuerdan con mucho cariño y que los ha llevado a fortalecer su personalidad y su práctica.

Una de las maestras de antaño es la maestra Rivas, cuenta con 72 años de edad. La percepción que me causó al estar frente a ella, es la de ser una mujer de carácter fuerte e imponente, quien objetiva su personalidad en su manera de vestir. Sus blancos cabellos cubren su cabeza, su tez expresa la experiencia de los más de cincuenta y dos años de servicio que ha prestado a la educación. Se describe a sí misma como fundadora de la escuela al llegar a ella en el año de 1978, cuatro años después de su fundación, en el año 1974. A ella le tocó ser parte del grupo de maestros que con mucho esfuerzo participó activamente en la mejora de su infraestructura y en los logros académicos reconocidos hasta el día de hoy.

Realizó sus estudios en una extinta normal urbana, al ser reclutada, al igual que muchos otros jóvenes, para formarse como maestros en la época de los años sesentas. Para ella ser maestra fue un anhelo que tuvo desde pequeña. Recuerda que durante su formación escolar, tuvo maestros muy dedicados que la impulsaron mucho y le impregnaron el amor por la enseñanza.

Maestra Rivas: francamente le digo, eso me impulsó mucho, mis maestros, mis maestros. A mí me gustaba ser maestra, pero yo no sabía ¿qué era ser maestra? pero cuando vi a la maestra Alma, cuando vi al profesor Loncho, como trabajaban me gustó y pues dije ¡ah! ¡Esto es ser maestro! (E2 280319 14).

Tal parece que la maestra Rivas tuvo el interés de ejercer esta profesión por la influencia que tuvo de sus maestros en sus primeros años de formación, pues ella los tomó como modelos a seguir, reconociendo su desempeño como el adecuado para enseñar y el cual retomó cuando ya se encontraba ejerciendo. En sus años de

servicio ha ostentado cargos importantes, tanto sindicales a nivel zona y administrativos en la misma escuela, no obstante, aunque tuvo las facilidades nunca ambicionó adquirir un puesto superior, su único interés siempre ha estado enfocado al trabajo con alumnos en un salón de clases y a tener el tiempo suficiente para poder estar con su familia.

Maestra Rivas: 52 años he cumplido en primaria, nunca, nunca, nunca me quise ir a ningún lado. Yo, por ejemplo, fui delegada sindical, pero en mi zona, en mi zona que es muy diferente. Me decían *te damos doble plaza*, no quiero doble plaza, yo nadamás una y mi familia. Siempre he trabajado así, una y mi familia ¿verdad? Yo nunca ambicioné ser directora ni nada, yo le ayudé a mi directora 10 años a subir la escuela (E2 280319 16).

La docente adquirió un fuerte compromiso personal con la escuela, por ello, cuando expresa que ayudó a su directora a edificarla, asumió fuertemente el rol de ser un apoyo para la entonces directora. Según Remedi (2004) “los sujetos asumen en la rigidez de los roles un conjunto de proyecciones frecuentemente mantenidas por complicidad no consciente, que tienden a presionarlos en representaciones coaguladas” (p.31). Con base en lo anterior advierto que la profesora Rivas adoptó el proyecto de escuela impulsado por la directora; la asunción de este proyecto fue determinante en la función que asumió, el de ser apoyo incondicional en su gestión. Ella se sumó e impulsó el proyecto estipulado.

La maestra Rivas con gran emoción recuerda sus inicios en un contexto rural donde le tocó experimentar grandes retos antes de llegar a la “Constituyente 1917”:

Maestra Rivas: yo no empecé aquí, yo empecé en Tecajique, por allá por San Agustín Tlaxiaca, municipio. Allá trabajé dos años. Eran niños que llegaban hasta con pulque ¿verdad? oliendo a pulque, es Valle del Mezquital. Era una pobreza enorme, entonces, era una satisfacción

tremenda sacar a los niños leyendo y escribiendo. Yo tenía primero y segundo y el director tenía tercero y cuarto, así armamos la escuelita. Sigue la escuelita, he ido a visitarlos y sigue la escuelita de Tecajique. Luego me pasaron a Tilcuautla, ahí estuve nueve años también. Ahí, le digo, son satisfacciones, ahí hasta nos lloraron cuando nos salimos, nos íbamos saliendo una por una ¿no? lloraban los niños, los padres nos decían que no nos fuéramos, habíamos hecho mucho por la escuela los nueve años que duramos ahí ¿verdad? (E2 280319 9).

Las experiencias que tuvo en sus primeros años de servicio le permitieron crear una imagen sobre el deber ser del maestro. En sus primeros espacios de inmersión destaca que fueron muchas las satisfacciones que tuvo; sobre todo, recuerda que al estar en un contexto más humilde y carente de servicios, los padres de familia reconocieron el esfuerzo que hizo por mejorar su escuela al lado del director. Este compromiso que asumió en sus primeras experiencias, también lo puso en práctica cuando llegó a la “Constituyente 1917”, cuando expresa que apoyó mucho a la directora para levantar la escuela.

La maestra Conchita es también, una de las pioneras del plantel. Tiene 78 años de edad. Pese a que físicamente se nota agotada y su voz tenue expresa cansancio, ella manifiesta que los niños le dan vida y que mientras su vista y sus pies no le fallen, seguirá al frente de un grupo de alumnos. Ha acumulado 56 años de servicio, 30 años los ha desempeñado en esta escuela, donde describe, ha vivido las experiencias más bonitas al estar trabajando con los pequeños. Ella está a la espera de que existan mejores condiciones económicas para los maestros jubilados, solo así podrá sentirse satisfecha y decidirá retirarse. Relata que ha tenido muchas satisfacciones en los años de trabajo que ha entregado a la escuela.

Maestra Conchita: tengo el trabajo que me ha dado muchas satisfacciones, muchas, muchas, no una, ni dos, sino muchísimas. El simple hecho de tener ya alumnos que están en la Intermédica, están en

gobierno, están como abogados y me ven y me saludan. *Maestra, ¿no se acuerda de mí?* y les digo *sí, me acuerdo de tus ojitos, de tu nombre no me acuerdo, pero de tus ojitos sí me acuerdo* (E4 030419 2).

Recuerda que llegar a la “Constituyente 1917” no estaba en sus planes. Anteriormente había valorado vender su plaza y jubilarse, no obstante, en el año de 1987 le ofrecieron una permuta y aceptó sin saber que esta decisión también la enfrentaría a uno de sus mayores retos como maestra, pues su incorporación le representó un cambio radical porque la escuela era muy exigente. Esta perspectiva ha cambiado con el pasar de los años y hoy se siente a gusto trabajando en este lugar manifestando que no lo cambiaría por nada del mundo.

Maestra Conchita: se presentó que me ofrecieron una permuta y ya me vine para acá. Dije *no pues yo creo que sí voy a vender mi plaza para si quiera recuperar algo de los años de servicio que tengo ¿no?* pero no, fue difícilísimo y luego me dieron en esta escuela. Yo venía de la escuela de acá de Actopan, una escuela de organización completa, pero con ¡uyyy! 15, 12, 20 niños y llegó aquí (con una expresión de sorpresa) ¡42 niños! ¡22 niños más! dije: *¡no, aquí me voy a acabar!* y comencé a andar buscando permutas y no nadie quiso venirse para acá porque era una escuela muy exigente (E4 030419 2).

La primera impresión de la maestra Conchita al llegar a esta institución fue de asombro al ver que existía una mayor cantidad de alumnos. Ella asumió en un principio que formar parte de esta comunidad escolar sería difícil, pues el contexto al que llegó distaba mucho de la escuela donde ejercía. Cabe resaltar que cuando se integra, el proyecto escolar que la directora María Asunción se había propuesto, ya había comenzado y la escuela ya se caracterizaba por ser exigente. Actualmente atiende a un grupo numeroso de primer grado.

En esta institución también se encuentra la maestra Susanita, ella tiene 57 años de edad. Cuenta con 38 años de servicio, de los cuales, 28 años los ha cubierto en este centro educativo. Su personalidad es muy dulce, su mirada es muy expresiva al hablar y a su vez, es muy emotiva al recordar sus vivencias. Ella egresó de una normal a los 17 años, así que, al ser muy joven aún y bajo la influencia de su papá decidió estudiar otra carrera, por ello, también es Licenciada en Contabilidad con especialidad en Dirección de Empresas.

Cuando fue estudiante normalista tuvo la experiencia de haber sido reconocida como una de las mejores estudiantes de su generación por el Licenciado José López Portillo en la década de los setentas, quien en ese tiempo fue presidente de la República. Afirma que gracias a ese reconocimiento, nunca se vio en la necesidad de ir a trabajar a lugares retirados y hasta hoy, solo ha ejercido en dos escuelas cercanas a su hogar.

Evoca algunas experiencias que tuvo al iniciarse en la docencia en la primera escuela donde laboró, donde, pese a encontrarse ejerciendo en un medio urbano tuvo que trabajar con alumnos que vivían en situaciones difíciles, ya que, el maestro en las ciudades no distaba mucho de las realidades presentes en los medios rurales.

Maestra Susanita: muchos de mis niños trabajaban en la Zona de Tolerancia, fíjese, y muchos de mis niños trabajaban en el mercado “1º de Mayo”. Tenía a un alumno, cuando pasaba ya de ir a comprar mi mandado, yo pasaba y él gritaba *¡feo pero bueno, feo pero bueno!* yo decía *¡más feo que bueno señorita!* Es que ellos iban a hacer la pisca, la pisca es que cuando los señores ya tiran, haga de cuenta el jitomate que ya está blandito, los comerciantes lo tiran, entonces mis niños, mis alumnos me decían *maestra dame permiso de ir a la pisca y yo les decía ¿qué es eso?, vamos a ir a levantar el jitomate maestra.* Iban y levantaban el jitomate y después lo vendían (E5 100419 5).

Aunque era evidente la precariedad de la vida para los pequeños, hizo lo mejor que pudo para sacarlos adelante y recuerda que nunca le faltó un detalle de su parte en agradecimiento por su educación. Dentro de las experiencias que vivió al ser docente en esos tiempos, también se enfrentó con retos sobre cómo enseñar, pues tal como lo menciona Marcelo García (2008), los primeros años de servicio docente son “un periodo de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos y durante el cual los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal” (p.14)

Maestra Susanita: ¿Qué cree? los primeros años, volteaba a ver el reloj y decía *¿yo qué hago aquí? ¡yo no! yo ¿qué hago con estos niños?* Tenía unos, mire, como yo entre en septiembre, yo entré como 15 días después, la maestra de primero ya me había dejado un buen primero bien escogido, niños con piojos, tenía un niño de parpado caído así, que se le hace así el parpado (señalando con su mano) y no lo abre bien, una niña sordo muda, una niña sin una piernita, o sea, usted sabe que las maestras de primero para escoger los grupos somos de lo mejor. Pues a mí me tocó lo peor y mi supervisor me decía *súbete a una silla y enséñales a leer aunque sea de cabeza, pero enséñales a leer, a mí no me importa que les enseñes subida en una silla, tú me les enseñas a leer y no hay problema* (E5 100419 7).

Enseñar a leer y escribir a los alumnos fue una de sus mayores dificultades, esta complejidad se afianzó tanto en ella por la presión de su supervisor, que hoy en día, es considerada por sus compañeros como una de las mejores maestras en la enseñanza de la lectura y escritura. Al respecto, puedo advertir que la maestra vivió un proceso al que Anzaldúa (2005) denomina como identificación.

Es un proceso psíquico gracias al cual se va constituyendo el sujeto. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad, una característica de

otra persona, de tal manera total o parcial, para interiorizarla y hacer la nuestra. En otras palabras, es un proceso que consiste en tomar a una persona o sólo algunos de sus rasgos, como modelo y asimilarla haciendo que forman parte de nuestra personalidad (p.79).

Esta consideración permite entender que la docente interiorizó la idea que su supervisor le remarcó, la de desarrollar el método que fuera para enseñar a sus niños a leer y escribir. La identificación que tuvo con esta encomienda, le ha permitido tener muchas satisfacciones en la enseñanza de estas dos competencias y en los 28 años de su permanencia en la “Constituyente 1917” ha estado en el mismo grado, dando clases solo a grupos de primer año. Su incorporación a la escuela se dio por la comodidad de estar más cerca de casa y de sobresalir profesionalmente, así lo expresa:

Maestra Susanita: se presentó una permuta, había una maestra que vivía allá por la escuela y yo vivo cerca de aquí, entonces me dijo *le conviene maestra, ándele vamos a permutar*. Yo le dije: *no, no*, y me dijo mi supervisor *te conviene Susanita vas a ir a una buena escuela*, cuando llegué yo no conocía que era la “Constituyente 1917” (E5 100419 5).

Retomando lo expresado por la maestra, ella hace referencia a que en ese tiempo la escuela primaria ya empezaba a darse a conocer ya que, al haber un número reducido de escuelas oficiales en la capital, rápidamente era ubicada entre el magisterio y la comunidad como una buena escuela. Al encontrarse la institución en una zona muy comunicada, tuvo la posibilidad de ubicarse en ella y a su vez, de estar en un espacio más accesible y cercano a su hogar. A su llegada, se encontraba asumiendo el cargo de la dirección de la escuela la maestra María Asunción, quien le solicitó que fuera a recibir cursos de capacitación a la Ciudad de México para enseñar a leer y escribir. Recuerda que ahí aprendió el método que hasta la fecha sigue trabajando, el método “Minjares”, el cual representa para ella, el mejor y más exitoso en el desarrollo de estas competencias:

Maestra Susanita: Llegué a la honrosa “Constituyente 1917” y entonces tuve unas excelentes maestras de primero, nada envidiosas, me dijeron *ven yo te enseño, ven, vámonos*. La directora me dijo *ten aquí está tu dinero de tu pasaje y tú café y te vas a estudiar a México, órale*. Me dió el dinero, me dio para mi pasaje, me dio para mi desayuno y me fui con ellas a aprender a enseñar (E5 100419 10).

Cuando ella llega a la escuela su impresión fue la de integrarse a un espacio donde prevalecía la cooperación entre maestras, pues menciona que quienes ya se encontraban trabajando ahí, junto con la directora, la apoyaron mucho para que ella aprendiera cómo enseñar en ese grado. En ese tiempo la directora María Asunción quiso que ella se capacitara mejor en la enseñanza de la lectura y escritura, su interés era que tuviera una mayor preparación para atender a alumnos de primer grado.

Otra docente con mayor antigüedad es la Maestra Margarita, tiene 58 años de edad y 32 años de servicio. A diferencia de las otras maestras, ya desea jubilarse, está en espera de que se aprueben sus trámites y pronto salga su liberación en el paquete de jubilados para poderse retirar. Sus primeros años de servicio los ofreció en una zona rural, anclada en la sierra de Tepehuacán de Guerrero, donde las exigencias y las necesidades eran diferentes. Relata que ahí tuvo grandes reconocimientos por su trabajo ganándose el afecto de la población del lugar.

Según lo expresa la maestra, la responsabilidad del docente se comprometía cada vez que se le consideraba como el “sabedor de todo”, por tal motivo, en las comunidades alejadas acudían a ellos cuando alguien necesitaba un consejo, redactar una solicitud o incluso curar alguna enfermedad, como sucedió en sus inicios cuando se enfrentó a diversas situaciones que ponían en juego su capacidad.

Maestra Margarita: yo trabajé en la Sierra de Tepehuacán de Guerrero, allá me inicié. Era otro contexto, otro contexto totalmente diferente, donde el maestro, en ese entonces, era un líder y ese líder tenía que saber de todo, entre comillas, porque pues yo no sabía nada de atender un parto, sin embargo, lo atendí, atendí dos partos en esa experiencia. Que nos llevan al niño con mucha fiebre *¿qué le doy? ¡ah! pues vamos a bañarlo y le vamos a dar una pastillita, aunque sea un analgésico*, sin conocimientos, pero *¿qué hacíamos?*. Eso sí me encantó, me gustó más trabajar en el medio rural, porque como que una siente que puede apoyar más a la gente y aquí no, aquí no me gusta (E3 290319 2).

La reflexión expresada por la docente sobre sus primeros años de servicio remite al contexto histórico social de la década de los años setentas, donde se puede advertir que prevalecía el ideal del maestro misionero, apegado a la comunidad como líder social. Su experiencia permite reflexionar sobre el conjunto de características y cualidades que la sociedad depositaba en el maestro. El liderazgo que el docente asumía en las comunidades rurales era determinante para el manejo de situaciones, ellos representaban al personaje con los conocimientos necesarios para hacer frente a muchos problemas que ahí se viven, este imaginario Anzaldúa (2005) lo define como imaginario cultural.

Se refiere al conjunto de representaciones y significaciones imaginarias sociales, investidas de creencias y valores en torno al trabajo y a la formación del maestro, que se manifiestan y difunden a través de la literatura, las películas, las telenovelas, las caricaturas, las series cómicas, etc.; que en ocasiones presentan al maestro como un héroe y en otras como un bufón. (p.83)

A partir de lo expresado por la maestra Margarita, puedo advertir que las experiencias que tuvo en el medio rural fueron determinantes. Se apropió de su función docente como un sujeto transformador, respetado, reconocido y valorado

por todas las tareas que se le adjudicaban, abrazando la vida en las comunidades. Dicha experiencia gratificante solo fue modificada por la necesidad de estar más cerca de su familia. Su familia fue el principal motivo por el que llegó a la escuela primaria en mención, donde expresa ha vivido los mayores retos y desafíos como maestra, al describirla como un contexto más demandante, donde incluso tuvo que cuidar su forma de vestir para sentirse al nivel del resto de sus compañeros. Si ella pudiese regresar el tiempo, permanecería ahí, donde todo comenzó, en la sierra que le brindó los momentos más bonitos de su profesión, pues tal parece que el nivel de exigencia al que fue sometida al incorporarse a la “Constituyente 1917” no fue satisfactorio en sus primeras experiencias en este nuevo contexto.

Maestra Margarita: cuando yo llegué me apantallaba mucho porque decían que es lo máximo del estado de Hidalgo, de la zona, de Pachuca, bueno me impactó. Dije *¡ay! pues yo creo no, aquí no voy a poder*. Sin embargo, ya empezando a trabajar, empezando a conocer el contexto, tanto directivos, los compañeros docentes, padres de familia, pues me fui adaptando a los... cambios, más que nada al cambio tan drástico ¿no? y pues... luchar contra ese, no sé cómo mencionarlo, ese concepto que tenía de una escuela sobresaliente (E3 290319 6).

Para la maestra Margarita llegar a este centro educativo le hizo exigirse así misma. Describe que no se sentía a gusto en los primeros días, por lo que tuvo que prepararse un poco más para sentirse competente en el trabajo con sus alumnos y sobre todo, cuidar la formalidad en relación al vestuario para asistir al trabajo. Tuvo que cambiar su estilo de vestimenta del medio rural al urbano e incorporar una nueva imagen en su presentación.

La organización - institución es también un sistema imaginario. Cuando pertenecemos a una organización tenemos una representación de lo que es, tenemos ideas, prejuicios, estereotipos. Cuando entramos en ella, la

organización en sí misma no se envía una serie de imágenes que resultan pregnantes (Enríquez, 2000, p.21).

La maestra Margarita experimentó una adaptación a las exigencias de un nuevo contexto donde el prestigio era su sello distintivo. Paulatinamente, adoptó nuevas formas de trabajo, comportamiento y de relaciones sociales para comenzar a apropiarse de la imagen que proyectaba la escuela. Han transcurrido casi 16 años de su ingreso y en la actualidad, podemos encontrarla atendiendo a un grupo de segundo grado.

Por su parte, el profesor Moisés, tiene 52 años de edad, quien con 28 años de servicio también recuerda sus primeros inicios en una zona semiurbana y de los cuales, 10 años los ha ejercido en esta institución. El maestro luce impecable en su forma de vestir, sus trajes sastre siempre hacen juego con el tono de los suéteres que usa, sus canas empiezan a asomarse sobre su pelo; su amabilidad agrada al resto de sus compañeros y con los años de experiencia que ha recorrido tiene la responsabilidad de preparar los festivales de clausura de cada ciclo escolar. Él considera que uno de sus mayores desafíos fue adaptarse al ritmo de trabajo de sus alumnos pues alude a que ellos ya traen otro chip integrado, son niños cuya capacidad, al compararla con los alumnos de un medio semiurbano, es más desafiante y por ende se ha visto en la necesidad de actualizarse continuamente.

Maestro Moisés: vi aquí un cambio porque los niños de las comunidades son más obedientes, más sumisos, este, están menos despiertos, como que están un poco más ¿cómo le diré? como que están más inocentes. Los de aquí ya son niños más revolucionarios, si me costó primero trabajo (E1 270319 1).

El docente hace referencia a que el contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, ha permitido que los alumnos tengan mayores oportunidades de aprendizaje. El contexto social, económico y cultural en el cuál conviven propicia

que sean niños más desenvueltos. El maestro Moisés manifiesta que en la época en que llegó la escuela requería de más personal y que, a través del apoyo sindical logró ubicarse.

Maestro Moisés: pues mire yo ya había pedido mi cambio, después de 19 años, yo había insistido en mi cambio, mi cambio, hasta que fui a ver a la maestra Mirna, ¿si se acuerda de la maestra Mirna García López? ella fue la que me echó la mano, por ese lado yo estoy muy agradecido (E1 270319 3).

La incorporación del maestro Moisés se da en una época en la que algunos maestros de antaño ya comenzaban a jubilarse, esta situación aunada a que la escuela comenzó a acaparar mayor número de alumnos y que demandaba más personal, le brindó la oportunidad de llegar a la “Constituyente 1917”. Solo así y con apoyo de algunos líderes del gremio sindical pudo integrarse. Jamás imaginó formar parte de su personal y manifiesta estar muy contento de seguir perteneciendo a esta organización, lo que lo compromete a seguir proyectando a la escuela en los festivales que organiza cada fin de año.

La maestra Mercedes de 53 años de edad luce muy jovial, cuida mucho su forma de vestir tan impecable, pareciera que el viento no desaliña sus muy esmerados peinados, su forma de conducirse es siempre con mucha humildad. Ella egresó de una escuela normal particular, ingresó y hasta la fecha, ha permanecido por más de 25 años en esta escuela, nunca ha ejercido en algún otro lugar, describe que se siente orgullosa de pertenecer a esta gran familia y no se imagina estar en otro colegio.

Maestra Mercedes: la mejor (jeje...), la mejor, sí, sí, sí. Aquí en la escuela ha sido como, es mi segunda casa, mi segunda casa y la verdad como le vuelvo a repetir, aquí hay un ambiente agradable entre compañeros. Este, pues viene uno, pues con ganas de trabajar ¿verdad? con ganas

de echarle ganas y pues la escuela “Constituyente 1917” para mí es la mejor en pocas palabras” (E8 240519 10).

Expresa con mucha emoción formar parte del grupo de maestros que ayudaron a edificar la escuela y anhela jubilarse laborando en este mismo espacio en donde también, inició sus primeros años de servicio. Sus satisfacciones han sido muchas, al recordar que el mayor regalo que un maestro puede tener es la gratitud de sus alumnos, verlos hoy en día realizados en una carrera profesional, poderlos saludar y saber que su esfuerzo ha valido la pena.

Los maestros descritos hasta este momento representan a los que tienen mayor antigüedad en la escuela, quienes relatan sus experiencias cuando trabajaron en otros contextos y los desafíos que sintieron cuando llegaron a esta institución, donde la mayoría coincide que acoplarse les demandó tiempo y esfuerzo. Tal es el caso de la maestra Rivas, Conchita, Margarita y Moisés, quienes, en sus primeros espacios de inmersión a la docencia, alejados del bullicio de la ciudad, comenzaron a ejercer y recuerdan los acontecimientos que atesoran hasta el día de hoy.

El tiempo que han permanecido los ha llevado a apropiarse de un ideal “al sostener que lo que hace la escuela es lo mejor que se puede hacer en sus circunstancias, la ideología institucional funciona como fuente de legitimación del modelo y de los resultados institucionales” (Fernández, 1994, p.48). Por ello, los docentes consideran que la escuela les pertenece, por todos los años que han permanecido, por todas las actividades en las que han participado que les permitió forjar una escuela que les representa prestigio y éxito. Así lo expresa la maestra Susanita.

Maestra Susanita: a los 27 años yo ya estaba aquí en la “Constituyente 1917”, yo ya era aquí hecha Susanita. A mí me encanta, ésta es mi escuela, esta es mi escuela, es mi escuela ¿sí? Yo he trabajado porque ésta escuela es mía y no ha sido fácil señorita, hemos hecho kermés, hemos sacrificado nuestro tiempo, hemos dejado gran parte de nuestra

vida señorita, son 28 años ¿si?, no es fácil y ¿qué cree? hay maestras que han dejado más años, más años ¿si? Me encanta mi trabajo, soy feliz, pero no me voy a ir (E5 100419 21).

Considero que la maestra Susanita se expresa de esta manera, por todos los años en los que ha laborado. Ball (1989) afirma que “los viejos profesores han hecho una enorme inversión en su rol ocupacional durante años, se identifican fuertemente con su profesión y, como es comprensible, suelen desviar o desacreditar las críticas perjudiciales para ellos” (p. 77). Tal parece que la maestra Susanita, ante los cambios que últimamente se han implementado teme por ser desplazada y siente que la están despojando su escuela, donde ella considera, imperó el trabajo de muchos maestros que ayudaron a posicionarla.

Actualmente los maestros precisan que la escuela se encuentra en una etapa de transición. Anteriormente estuvo al frente de la dirección la maestra María Asunción, de quien todos hacen mención; ella durante más de tres décadas, lideró esta organización, por eso es comprensible que los docentes de mayor antigüedad en la institución hayan incorporado los ideales, valores y principios impulsados y que forman parte de su memoria institucional. En este sentido, Remedi (2004) señala que la memoria institucional consiste en la configuración de prácticas sedimentadas que los miembros tienen sobre su escuela.

Está asociada a los momentos rituales y los hábitos de grupo en general, consagrados por el uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales. Se constituyen como estructura de repetición, como proceso compulsivo de origen inconsciente, donde se reproducen experiencias antiguas sin recordar el prototipo de ellas, con la impresión muy viva de qué se trata de algo plenamente motivado en lo actual (Remedi, 2004, p. 30)

Los docentes llegaron a asumir las mismas funciones durante años, llegaron a convertirse en expertos en su área, podría decirse que sus funciones estaban

ritualizadas, pues las ejecutaban de manera inconsciente, como parte de su cotidianidad. Con la incorporación de una nueva gestión, los docentes que tienen mayor antigüedad extrañan la forma en la que antes se conducían en su organización. Ball (1989) afirma que “los cambios en la política de la escuela o las innovaciones del currículum con frecuencia se originan <<en la cumbre>>. Se puede sostener que los directores son los más activos agentes del cambio en las escuelas” (p. 73).

Con la llegada de una nueva gestión, también se pretende instaurar un nuevo proyecto de escuela, por ello, quienes representan a este grupo de docentes, manifiestan que echan de menos cómo era su escuela antes, cuando tenían la libertad de conducirse bajo una forma que no causaba mayores inconvenientes en la organización. Expresan que era posible sacar adelante el trabajo de una manera efectiva, que se veía reflejada en el prestigio que la escuela había logrado a pesar de los años. Ball (1989) denomina a este grupo de profesores como los de la “Vieja Guardia”.

Son docentes con mayor edad y largos años de servicio que, podría decirse, han sido dejados atrás en el fluir de la actividad política y en el cambio educativo. Una vieja guardia emerge a menudo con la llegada de un nuevo director. Sus miembros se encuentran en conflicto con la forma de pensar del nuevo director y marginados cuando se toman las decisiones (p.81).

Lo anterior permite comprender que los maestros que conforman la vieja guardia no desean permanecer en otra escuela, sino culminar sus últimos años de servicio ahí. Tal es el caso de la maestra Rivas cuando menciona: “ya soy parte del inventario, ahora si que tengo aquí ya 40, llegué en el 78, pues tengo ya más de 40 años ¿verdad?” (E2 280319 24). Continuamente evocan a los viejos tiempos, donde describen se podía educar mejor, con mayor libertad, hoy solo tratan de rescatar aquello que les fue eficaz. Sentir que la escuela es suya, se debe a que la han visto

edificarse y han sido parte de su crecimiento, así lo es para la maestra Rivas cuando menciona que ayudó a levantar su escuela o la maestra Susanita al ver pasar por sus manos a muchas generaciones a las que les enseñó a leer y escribir.

B. Los docentes de incorporación reciente: retos y desafíos.

Del otro lado de los miembros que integran la plantilla de personal, se encuentran los docentes que recién se incorporaron, quienes llevan escasos dos años en esta escuela. Maestros que, a diferencia de los descritos anteriormente, han tenido mayores oportunidades de formación profesional que les ha permitido tener diferentes perspectivas sobre la dinámica de la escuela.

El profesorado joven, como es obvio, tiene la preparación más reciente, probablemente conocen las investigaciones más modernas sobre los procedimientos de enseñanza, está familiarizado con las últimas innovaciones curriculares y habrá tenido ocasión de experimentar con métodos de enseñanza no ortodoxos (Ball, 1989, p.74)

La integración de los docentes a la colectividad fue desafiante, ellos traen consigo nuevas propuestas y contribuciones que generalmente son absorbidas por los maestros de mayor antigüedad, quienes, como lo mencioné anteriormente, ya habían creado una forma de organización específica.

El maestro Arturo, es uno de ellos, tiene 39 años de edad, 16 años de servicio y solo 2 años dentro de la escuela. Él tiene estudios de Licenciatura en Psicología, con una maestría en Psicopedagogía y una especialidad en Logoterapia. A pesar de no tener una preparación acorde a la docencia, ha buscado seguirse preparando para atender las exigencias que la profesión le demanda.

Él relata que anteriormente estuvo ejerciendo siete años su profesión. Años más tarde, se le presentó la oportunidad de ejercer al frente de un grupo; no obstante,

su experiencia en la primera escuela que trabajó no fue bien vista por algunos miembros porque no lo consideraban con la preparación suficiente para hacerlo. Actualmente él se describe como una persona apasionada por la docencia, quien a buscando siempre aportar a los alumnos, tomando en cuenta las emociones y los sentimientos con los que asumen su aprendizaje.

Maestro Arturo: mi exdirectora, en otra institución en donde estaba, digo, no llevaba muy buena relación, hasta me decía *“yo no sé ¿qué hace un psicólogo trabajando aquí?”* Cuando viene esta nueva reforma educativa y dice *“cualquiera que tenga una licenciatura puede dar clases”*, ahí es cuando me abrió también a mí que dije, *¡sí! creo yo no estaba yo tan mal como para decir que cualquiera puede dar clases con la preparación y más bien, con la dedicación de lo que se necesita hacer ¿no? Pero un psicólogo, a mí me gusta serlo ¿no?, trabajo mucho la parte socioemocional de los niños (E6 080519 13).*

Afirma que llegar a la escuela le representó un espacio de crecimiento profesional. Antes trabajó en una escuela primaria de la misma zona escolar, pero al saber que la “Constituyente 1917” tenía cierto reconocimiento quiso formar parte de su personal, así fue como decidió llegar ahí.

Maestro Arturo: en realidad es que, es la escuela número uno en la zona, que siempre ha tenido como lugares a nivel estatal y nacional, entonces uno de mis objetivos también era mejorar como persona y como profesionista (E6 080519 2).

El maestro Arturo se siente satisfecho de poder trabajar en esta institución, donde a diferencia de la escuela en la que estuvo anteriormente, tiene la libertad de asumir su práctica, echando mano de los conocimientos que ha adquirido en sus estudios. Actualmente atiende a uno de los grupos de segundo grado más numerosos, esto debido a que la actual directora considera que tiene la facilidad para tratar a los

alumnos con problemas en su aprendizaje. Menciona que todos los días labora con entusiasmo, pues todo depende de la actitud positiva con la que se lleva a cabo el trabajo.

La maestra Ana, es una de las maestras más jóvenes también, tiene 32 años y solo 8 años de servicio. Es Licenciada en Educación Primaria y egresada de una escuela normal pública, pese a su corta edad forma parte del cuerpo administrativo de la escuela desde hace apenas 2 años. Ella ostenta la función de la subdirección académica y narra que, para poder ocupar dicho cargo, presentó un examen para adquirir la clave, lo cual le representa una satisfacción profesional y un deseo por continuar abriéndose paso en los siguientes niveles de promoción. Ella se incorpora a la “Constituyente 1917” conforme a los resultados emitidos a partir de su examen, expresa que logró obtener el tercer lugar en puntuación a nivel estado, lo que le permitió decidir en qué espacio quería estar; al acudir por sus órdenes, quienes estaban al frente de la SEP, le recomendaron llegar a esta escuela aconsejándole que ahí aprendería mucho.

Maestra Ana: llega el día, me marcan y este, acudo a las instalaciones de SEP y sí me dicen todas las escuelas, como primera opción siempre me marcaban la “Constituyente 1917”. De hecho, estando ahí, me abren un dictamen de la escuela y ya con la idea, pues dije *la “Constituyente 1917”*, sin saber honestamente, ni a dónde iba, ni dónde estaba (E7 100419 8).

Narra que su incorporación le ha representado todo un desafío porque el rol que desempeña no es admitido por el resto de sus compañeros, pues al ser muy joven creen que no tiene mucho que aportarles. El supervisor escolar en un principio le señaló que llegaría a romper con ciertas barreras dentro de la organización, mismas que los maestros con mayor antigüedad han creado, donde tendría que llegar a sumarse al trabajo.

Maestra Ana: el supervisor me comienza a platear a grandes rasgos cómo era la escuela, este, cómo iba yo a llegar aquí a romper unas barreras por algunos detalles ¿no? que había aquí. Que iba a ser complicado porque estaba muy jovencita (E7 100419 5).

Pese a la poca aceptación que ha tenido por parte de los maestros con mayor antigüedad, la docente lo ha tomado como aliciente para continuar aprendiendo y demostrarse a sí misma que es capaz de ostentar dicha función y que, con su trabajo, es posible seguir manteniendo a la escuela en el mismo nivel.

Maestra Ana: me aceptan como tal, me pueden ver como tal, pero no en el rango que es. Yo siento que el respeto no es mutuo, porque no, no creo que ellos acepten todavía esta parte de la autoridad. Respeto en general, la cordialidad, nos llevamos, procuro ahorita que ellos no sientan que yo entro a fiscalizarlos, procuro empezar a que nos veamos como compañeros porque al fin y al cabo somos compañeros. Nos tenemos que apoyar para salir adelante y tener un buen común de que la escuela siga teniendo un buen renombre (E7 100419 7).

Lo anterior permite comprender que la visión de la maestra Ana es que los docentes lleguen a sumarse al trabajo que a ella le toca realizar, pese a que no se siente del todo aceptada en la organización, confía en que teniendo como objetivo que la escuela siga teniendo un buen renombre se acoplen a su trabajo. No obstante, cambiar una dinámica que se ha asentado a través de los años es complejo, por ello es comprensible que los profesores con pocas experiencias terminen acoplándose a una dinámica de trabajo ya instituida.

Con el tiempo, esos profesores puedan adaptarse a la situación y ser absorbidos por la cultura institucional establecida. Pueden abandonar la escuela o abandonar la enseñanza totalmente, en busca de un entorno que les permita realizar mejor sus valores personales. Pueden continuar

en la escuela, como voces amargadas y aisladas de oposición a <<la jerarquía>> y al *statu quo*. O pueden encontrar aliados que compartan su insatisfacción y con los cuales poder actuar para lograr un cambio, a fin de <<hacer la escuela más semejante al lugar en que ellos quisieran enseñar>> (Ball, 1989, p.74)

Tal contribución permite entender la fuerte injerencia que tiene una organización instituida sobre los miembros que recién se integran. Los profesores de antaño buscan preservar las formas en las que se conducen en la escuela. En este caso, tanto la maestra Ana, como el maestro Arturo acaban de incorporarse al equipo de trabajo, para ellos la organización tiene que modificar ciertas situaciones que demanda el nuevo currículum y las exigencias del presente siglo. Creen que será un proceso lento, pero confían en que al final los maestros de mayor antigüedad terminarán por aceptarlo.

Maestra Ana: hay muchos detalles, muchos detalles. Yo no creí que fuera ver tantos porque cuando me hablaban de la “Constituyente 1917”, era así como que, pensé que era todo solucionado, por el renombre. Yo decía *nada más voy a llegar a trabajar lo puro académico, lo que me toca ¿no?* y es más decía *¿qué voy a hacer en lo académico? ¿qué les puedo llegar a proponer?* y ¡no! pues era meterse antes a una pequeña organización para poder llegar a meternos a lo académico (E7 100419 18).

La percepción que tiene la maestra Ana sobre la organización, es que ésta, se ha regido por muchos años sobre la mismo, ella no duda que en determinado tiempo muchas de las prácticas que aún mantienen los docentes fueron eficaces y recalca que probablemente aún puedan ser funcionales para algunas situaciones. Sin embargo, cree que se debe mejorar la escuela, fortaleciendo el trabajo de los maestros dentro del aula con nuevas estrategias; sobre todo, acondicionar más áreas de formación para los niños.

En la memoria institucional que se ha conformado, está implícita la identidad de cada uno de los docentes descritos y en ellas prevalecen imaginarios que han obtenido a lo largo de su proceso de formación, aquellos que quizá se retomaron conforme a la experiencia de las buenas prácticas, al resignificar lo que plantean los programas de estudio o bien, por el interés de cumplir con lo que demanda el currículum. De esta manera la institución va constituyendo en nosotros una formación psíquica, la cual está determinada por aquellos vestigios que la sociedad que nos precede ha ido dejando, por aquellas representaciones y preceptos que nosotros en nuestra relación con las instituciones vamos retomando y haciendo propias. El psicoanalista Freud citado por Kâes (1996), afirma que la psicología individual podría entenderse como una psicología social, debido a que los pensamientos de un individuo se desarrollan a partir del intercambio con el otro a quién tomamos como modelo, por ello, “la institución precede al individuo singular y lo introduce en el orden de la subjetividad, predisponiendo las estructuras de la simbolización, de ahí que la realidad psíquica del sujeto emerge como efecto del agrupamiento” (p.27).

Los sujetos configuran sus propios esquemas de pensamiento, que finalmente, mantienen la sombra de lo que las instituciones han establecido. Tanto los maestros con mayor antigüedad, como los de reciente incorporación asumen ideas sobre cómo debe ser la institución acorde a la identidad que cada uno ha ido creando, a sus experiencias y las oportunidades que han tenido en su formación. Estos imaginarios se han naturalizado en cada uno, tanto así, que lo que para unos representa una escuela de prestigio cuya organización debe mantenerse como hasta hoy, para otros, es necesario un cambio para asegurar el mismo nivel.

2. Historia de la institución: “no había rejas, no había bardas, no había nada”

La escuela primaria “Constituyente 1917” se fundó en el año 1974, se encuentra ubicada en un contexto social favorable, cerca de dos avenidas importantes de la ciudad de Pachuca y en el espacio geográfico de uno de los principales

fraccionamientos que cuatro décadas anteriores fue considerado de la clase social acaudalada. En sus alrededores se encuentran varios edificios, algunos de ellos son utilizados por escuelas particulares, por dependencias de gobierno o bien, por negocios comerciales como restaurantes, panaderías, consultorios médicos u oficinas, por lo que el tránsito vehicular es fluido.

La maestra Rivas, quien lleva 41 años en la institución, fue una pieza fundamental en la narración de la historia de la misma. Recuerda que la escuela en sus inicios no contaba con todos los servicios con los que actualmente funciona y para lograr verla como está en este momento, se requirieron muchos años de gestión y a su vez, la organización de numerosas actividades para recolectar fondos.

Maestra Rivas: esta escuela se fundó en 1974 y yo llegué en 78. Esta escuela pues no contaba como usted la ve, nada más era esa área y ésta área (señalando con su mano derecha los edificios que se encuentran frente a la dirección). No había rejas, no había bardas, no había nada, entonces la gente pasaba por aquí (E2 280319 2).

La docente expresa que cuando ella llega a la escuela, ésta carecía de infraestructura, además de que el terreno no se encontraba delimitado, por lo que las personas podían pasar por ahí. Para poder construir todos los espacios con los que hoy cuenta, los docentes unificaron esfuerzos e implementaron actividades extraescolares, asumieron fuertemente el compromiso de obtener los recursos económicos necesarios para construir las instalaciones. Esta voluntad también implicó, la gestión de los directores que en ese tiempo estaban al frente, ellos coordinaban las acciones que les redituaran más ingresos y con ello, poco a poco, ir levantando la escuela. Es a la directora María Asunción a quien se le adjudica mayormente la edificación de este espacio educativo.

Maestra Rivas: todas cooperamos, este, hacíamos vendimias, hacíamos este, kermés, este, reinas para tener fondos y cercar nuestra escuela, es

lo que más nos preocupaba. Porque nada más nos dieron una reja y una puerta enfrente ¿si? no teníamos todo esto. Entonces, nada más teníamos esos salones y estos (señalando con su mano hacia los salones a los que se referencia). El profesor Héctor fue el que promovió que le ayudáramos como fuéramos ¿verdad? para bardear” (E2 280319 3).

Los docentes conformaron un equipo de trabajo muy sólido, cuyo objetivo en común era la consolidación de una escuela reconocida. Ellos realizaron actividades extraescolares para recolectar más fondos y con el recurso económico mejorar los espacios con una adecuada infraestructura. Para cumplir con esta meta, tuvieron que valerse de la ayuda de muchos personajes, entre ellos estuvieron, principalmente, los padres de familia.

A. Mejora de la infraestructura: “los padres siempre han sido nuestro apoyo”

Los padres de familia fueron un pilar sobre el que se respaldaron para la mejora de la infraestructura de la escuela, ellos aportaron desde sus diversas profesiones ideas sobre cómo ir mejorándola. Describen que esos momentos fueron únicos, al valorar la participación decidida de los padres de familia, quienes nunca pusieron objeción en todo lo que se les proponía realizar.

Maestra Rivas: teníamos también padres cooperadores, muy buenos padres que eran materialistas, teníamos de todo, arquitectos, doctores, hasta gente que vendía chalupas, todas cooperaban, nadie era más ni menos en ésta escuela. Entonces, le digo este, ammm... los señores materialistas nos prestaron sus camiones y con esos fuimos a Tizayuca porque ahí nos daban en ladrillo más barato, entonces los padres de familia se montaron en su camión y fueron y trajeron e hicimos todo esto en el tiempo del profesor Héctor. Se va el profesor Héctor, entonces llega la maestra Dora y también dice *pues le hace falta mucho a esta escuela*

y también con ella cooperamos mucho y así fue avanzando la situación (E2 280319 3).

Destacan que siempre fueron tomadas en cuenta sus opiniones, nunca fueron relegadas, al contrario, el apoyo que obtuvieron de ellos también se centró en hacer propuestas echando mano de sus oficios o de la carrera que ejercían. Tal es el caso de dos padres de familia que siendo arquitectos de profesión, les diseñaron una maqueta que sirvió de apoyo para la construcción del auditorio de la escuela.

Maestra Rivas: los padres nos proveían de todo esto. Fuimos también la primera escuela que vino un ingeniero del Instituto Politécnico Nacional y en lugar de tener una pequeña cosa de éstas (señalando con su mano una computadora) nos puso una televisión; o sea, que no teníamos nada más esto, sino lo veíamos, luego pues ya, se inventó todo eso. Los padres lo compraron todo, pero le digo, los padres siempre han sido nuestro apoyo. Un par de arquitectos que tuvimos aquí nos trajeron la maqueta para hacer el auditorio *¡aquí está la maqueta!* La maqueta era más grande que esto (comparándola con el tamaño de su escritorio), muy bonita que se la presentaron, con su burbuja, la directora dijo *¡pues órale, adelante!* (E2 280319 6).

Cuando los recursos económicos no eran suficientes los papás cooperaban llevando material, como blocs y con ello levantar las paredes de los salones, así lo narra la maestra Rivas: *y ahora ¿cómo hacemos las paredes? maestra cada niño que nos traiga dos o tres blocs, pues así trajimos* (E2 280319 6). Evocan con mayor ahínco a la maestra María Asunción quién fue una directora que siempre gestionó ante instancias de gobierno para terminar las obras que no podían concretar con los recursos que ellos recababan. Lo que es posible observar es que el ideal que perseguía la directora, lo transmitió a los padres de familia y ellos a su vez, se apropiaron de éste.

Así, la institución a lo largo de su constitución, vivió momentos en donde la economía no estaba a su favor, no obstante, al tener el compromiso de los padres de familia pudieron terminar gran parte de lo que hoy es la escuela “Constituyente 1917”. Llegaron a asumir fuertemente esta misión que incluso realizaban bailes para reunir fondos, tal fue el caso de la organización de un baile con el “Grupo Latino”, que en esa época era todo un fenómeno social y cuyas ganancias les permitieron construir los cimientos que conforman el auditorio de la escuela. Con esa obstinación, construyeron las aulas para atender a los cientos de alumnos que cada ciclo escolar demandaban su ingreso.

Maestra Rivas: ¡hicimos un baile con los Latino, los Latino nos cobraron 50 mil pesos. Pues sacamos bastante dinero, teníamos a reventar el salón señorita, los Latino nos hicieron el baile en un salón, ¡uuuuyy! se acabaron los boletos y con eso hicimos nuestro auditorio. Zapatas, desde abajo empezamos, no tiene cimientos, tiene zapatas ¿sí? está muy bien (E2 280319 33).

En la escuela aún está este auditorio, en donde realizan cada lunes, los programas cívicos y los distintos festivales que marca el calendario escolar. También es posible apreciar que en la entrada de la institución sobresalen unas letras grandes pintadas en color gris con el nombre de la “Constituyente 1917”. En su acceso principal está un mural con imágenes que hacen alusión al nombre de la escuela y lo mismo se puede ver en la cancha de usos múltiples, en donde también hay una pintura representativa. Los colores azul y blanco son los que sobresalen en todos los edificios, mismos que se han mantenido con el pasar de los años. A su vez, hay una pared específica que han acondicionado como un espacio para el reconocimiento de los alumnos que han sobresalido a lo largo de su historia, estudiantes que han obtenido buenos niveles de aprovechamiento y aquellos que han sido deportistas destacados.

Actualmente el plantel se encuentra delimitado por una barda que rodea todo el espacio físico que conforma a la escuela, de donde sobresalen cuatro edificios de dos plantas en donde se encuentran distribuidos los grupos de distintos grados y un edificio más, donde está ubicada la dirección de la escuela. La escuela cuenta con tres accesos ubicados en la misma alineación, dos de ellos han sido dispuestos como entrada y salida de los alumnos, y uno más, corresponde únicamente para la entrada y salida de los vehículos de los docentes. Cada uno de los espacios que conforman la escuela se encuentran monitoreados por dieciséis cámaras de vigilancia cuyo centro de control está en la dirección de la escuela, ahí también se encuentra un aparato de sonido que sirve de apoyo para comunicar a los maestros las actividades o visitas que surgen durante el día (ver anexo 2).

Cuenta, además, con un área de computación, una cancha de usos múltiples, una cancha de basquetbol, una cooperativa escolar, dos sanitarios para alumnos y maestros y un estacionamiento con separaciones por medio de rejas para cada vehículo de los docentes. También, en una esquina del perímetro escolar, hay una casa de dos plantas, acondicionada especialmente para que viva el velador que cuida de la escuela. Se aprecia que en sus alrededores hay áreas verdes y espacios habilitados con bancas y mesas para que los alumnos tomen sus alimentos en distintos puntos de los alrededores de la escuela a la hora del receso.

Es una institución con una matrícula amplia de personal, la conforman veinticuatro docentes, una directora, una subdirectora académica, un maestro de Educación física, dos maestros encargados del área de computación, una docente de Artes, tres maestros de idiomas, tres secretarias en apoyo a la parte administrativa, un bibliotecario y seis intendentes quienes mantienen limpias e impecables las distintas áreas de la escuela. Todos ellos suman en total 43 miembros del equipo de trabajo que conforma a la “Constituyente 1917”.

Cuando describo el espacio físico que conforma a esta institución quiero dar cuenta de la relevancia que tiene el hecho de que esté constituida como tal. Cada una de

las características mencionadas simbolizan el lugar, sus características definen y representan a la institución. Todos estos elementos identifican a la escuela, por ello Castoriadis plantea que “las instituciones no se reducen a lo simbólico, pero no pueden existir más que en lo simbólico, son imposibles fuera de un simbólico en segundo grado y constituyen cada una su red simbólica” (Castoriadis, 1989, p. 187). La “Constituyente 1917” ha creado sus propios símbolos que la diferencian de otras escuelas y los cuales imperan firmemente en el espacio físico que la representa. Muchos de estos no se han cambiado, han permanecido durante mucho tiempo, lo que me hace pensar que quizá, los cambios que se implementen con la nueva gestión, no modifiquen en su totalidad todo lo que ya se ha cimentado, aquello que le ha dado un renombre y un prestigio a la escuela, pues “todo simbolismo se edifica sobre las ruinas de los edificios simbólicos precedentes y utiliza sus materiales” (Castoriadis, 1989, p.194).

B. Dotación de servicios: “fuimos la primera escuela que contó con aula de medios”

A la par de estas gestiones y colaboraciones, la Secretaria de Educación Pública (SEP) con el apoyo de otras dependencias gubernamentales, comenzaron a dotar de servicios a la escuela, incluso algunos programas educativos de mejora a los centros educativos se implementaron por primera vez ahí, en todo el estado de Hidalgo.

Maestra Rivas: esta fue la primera escuela que fundó Arellano Zavaleta. Inauguró el aula de medios en todo el estado de Hidalgo. Fue la primera escuela que tuvo aula de medios. Nos dice la maestra María Asunción *¡va a venir este señor!* bueno pues preparamos un bonito programa y todo. Fue la primera escuela que tuvo aula de medios ¿cómo se llamaba en aquel entonces? no me acuerdo si Coeva o algo así (E2 280319 4).

La maestra Rivas hace mención de que, así como se fueron mejorando los espacios con los que hoy cuenta la escuela, como sus aulas, la cooperativa y el auditorio,

también se inauguró un aula de medios en el año de 1989 por el maestro Manuel Arellano Zavaleta, quien fungió como el director general de Servicios Coordinados de Educación Pública en el Estado de Hidalgo y que al día de hoy, sigue funcionando. De esta manera se acondicionaron espacios con nuevos equipos de cómputo y se destinó un aula exclusivamente para que los estudiantes tomen sus clases de Computación.

Maestra Rivas: fuimos también, la primera escuela donde vino un ingeniero del Instituto Politécnico Nacional y en lugar de tener una pequeña cosa de éstas (señalando con su mano una computadora) nos puso una televisión, o sea que no teníamos nada más esto, sino lo veíamos, luego pues ya se inventó todo eso (E2 280319 5).

En ese tiempo, las miradas de la población comenzaron a centrarse en ella con mayor particularidad, al comenzar a considerarla como opción para enviar a sus hijos a estudiar, pues poco a poco, siendo una escuela primaria pública, la fueron dotando de servicios como si fuera una escuela particular. Hubo muchas mejoras en el acondicionamiento de las aulas y otros espacios, lo que propició que existiera una mayor cantidad de solicitudes de inscripción de alumnos de diversos fraccionamientos aledaños y retirados de la escuela.

C. Reconocimiento social: “usted no se preocupe, le mando otra lista”

La mejora de las aulas, el acondicionamiento de los servicios y la dotación de programas, trajo consigo mayor demanda de alumnos, por lo que la matrícula escolar creció exponencialmente y por ende, también aumentó el número de docentes. Al pasar de los años, lograron tener mayor cantidad de alumnos, provocando que los salones no fueran suficientes, al grado de que los profesores manifiestan que estaban hacinados, pero tampoco hubo discrepancias por atender a más de cincuenta pequeños por salón.

Maestra Rivas: hemos tenido bastantes alumnos, yo llegué a tener 53, 54, pero no nada más yo, todos y no poníamos nada de objeción. La directora venía ¡*Rivas ahí le traigo otro! pásele maestra*. No cabíamos, no cabíamos, pero aceptábamos, aceptábamos porque llegaban recomendaciones como usted sabe, de varios lugares. Pues la directora iba y pedía recursos para la escuela y se los daban, entonces era un “dame y yo te doy” por eso la escuela fue creciendo (E2 280319 5).

Lo anterior permite dar cuenta de cómo la escuela fue acaparando mayor número de alumnos sin importar el lugar de su procedencia, esto es comprensible pues comenzó a gestarse un prestigio, donde la institución daba cuenta de resultados académicos satisfactorios y egresaban alumnos con buenos cimientos.

Cada establecimiento se estructura un *statu quo* que resume centralmente ciertas formas exitosas de responder a mandatos y demandas de la sociedad mayor con ciertas formas exitosas encontrar solución a las tensiones que se generan por su mera existencia social (Fernández, 1994, p.20)

Tal planteamiento me permite reflexionar sobre la importancia de las instituciones en nuestra sociedad, en este caso, la escuela como institución requiere que exista un imaginario social que le de soporte y valor para que pueda ser funcional (Castoriadis, 2013). A raíz de lo que la sociedad considera correcto y bueno en la educación de sus hijos es lo que las instituciones les representan, y en este caso, fue como asumieron que los servicios y una escuela mejor equipada daban cuenta de una escuela prestigiosa, no dudando en enviar a sus hijos a ella.

Maestra Susanita: la escuela primaria “Constituyente 1917” se llenaba diciendo que aquí se enseñaba a leer y a escribir. Los grupos no eran de 50 señorita, los grupos eran de 52 ¿sí? nos tenían que mandar dos listas, dos listas, porque les decíamos *no, ya no me mande más niños, si mi*

lista llega hasta el 50 y la SEP me decía ¡usted no se preocupe, le mando otra lista!. Teníamos 52 niños en el grupo (E5 100419 16).

La institución creó el imaginario de ser una escuela de prestigio, que, al mismo tiempo, se exigía y se ponía objetivos sobre el trabajo académico que debían realizar sus maestros. En esta perspectiva, tal como lo refiere Käes (1996) citado por Laborde y Radosh (2012, p.3) “toda institución necesita de la ilusión; requiere para la identificación narcisista y el sentido de pertenencia, de un conjunto suficientemente idealizado, de una representación del propio origen. Tiene también necesidad de imaginar una utopía”. Cabe resaltar que la autoridad educativa lo ratificaba, cada vez que, apoyaba a la directora en todo lo que se necesitaba para mantener el nivel que había creado.

D. Elevar el nivel académico: “era un control de calidad entre maestros”

Dentro del proyecto de escuela que los docentes comenzaron a forjar, uno de los objetivos fue elevar el nivel académico de los alumnos y la manera que encontraron para concretarlo fue haciendo un proceso de selección de alumnos, donde solo eran admitidos aquellos que cumplían con los requisitos que les demandó la escuela en su momento. La institución comenzó a tener solicitudes de alumnos que no únicamente eran de los alrededores más próximos, sino que, empezó a acaparar la atención de estudiantes procedentes de fraccionamientos alejados, por ejemplo, de San Antonio el Desmonte, Matilde y Tulipanes. A su vez, comenzaron a llegar recomendaciones de hijos de personalidades importantes en ese tiempo.

Al ver que la escuela comenzaba a tener mayor demanda de alumnos se acordaron ciertas restricciones para poder ser aceptados. Una de las condiciones que establecieron fue aceptar a los alumnos que habían acreditado su último grado de estudios con un promedio mínimo de ocho, promedio que al ser aceptados tenían que mantener. A su vez, los maestros que atendían los primeros grados, tenían que lograr que los pequeños aprendieran a leer y escribir, si no alcanzaban con dicho

objetivo, se veían en la necesidad de reprobarlos hasta que el alumno hubiese adquirido estas dos competencias para poder pasar a otro grado.

Maestra Susanita: ahora no se reprueba a los niños, aunque no sepa leer y escribir. Anteriormente se reprobaban a los niños, había un control de calidad en ésta escuela. En esta escuela los primeros años siempre tenían que enseñar a leer y escribir, era un control de calidad que no estaba escrito en ningún lado, era un control de calidad entre maestros, entre profesionistas de primero. Mi trabajo era enseñar a leer y escribir, como diría mi supervisor *¡de cabeza enseñas, de cabeza enseñas!* Yo no tengo problema (E5 100419 15).

Los docentes se vieron en la necesidad de buscar estrategias idóneas que les permitieran llegar a los objetivos que se habían planteado en la organización, el cual estaba centrado en elevar el nivel académico de los alumnos, por lo que inconscientemente habían aceptado un “control de calidad” que los identificaba y que asumían con mucho compromiso. A la par de este control al que hacen mención, también acordaron permanecer en el mismo grado para tener un mayor dominio de los contenidos que trabajaban, por lo que llegaron a especializarse en un solo grado. Así lo expresan algunos docentes:

Maestra Rivas: hemos atendido primero, segundo y tercero. Me han promovido a quinto, me bajaron otra vez a tercero, tuve primer año, segundo año 18 años (E2 280319 8).

Maestra Conchita: aquí me especialicé en tercero o cuarto, tercero o cuarto, tercero o cuarto, ¡eh!... me especialicé en eso. Ahorita pues también me están especializando en primero (sonriendo), después de 32 años me dieron primer año (E4 030419 5).

Maestra Mercedes: he atendido segundos grados, segundo grado nada más, sí. En los 25 años que llevo, segundo grado (E8 240519 4).

Es posible apreciar en sus experiencias que resaltan la especialización que adquirieron a través de los años. También ponen de manifiesto que el tiempo que establecían los programas de estudio para cada asignatura era más extenso lo que les permitía profundizar en los contenidos e implementar estrategias para fortalecer los aprendizajes en los alumnos, lo que les generaba buenos resultados en su rendimiento académico.

Maestra Rivas: teníamos una hora y media de matemáticas. Ahorita tenemos 50 minutos. Por eso yo creo que tuvimos mucho auge con los niños, porque podíamos trabajar a nuestro antojo con ellos ¿verdad? Los padres de familia también bien cooperadores (E2 280319 4).

Otra de las condiciones que la escuela impuso fue que los padres de familia aportaran el mobiliario donde sus hijos trabajarían, con la finalidad de ir cambiando los pupitres con los que se iniciaron en un principio. Esta acción permitió darle una nueva imagen a la escuela y proyectarla como una institución bien equipada.

Maestra Susanita: para recibir a los niños se ponía de condición que ellos dieran la mitad de la banca y su sillas para que pudiéramos cambiar todo el material viejo y así se cambió el material. Por eso tenemos las mesitas y las sillas que se manejan, no fue con nadie más, más que con la ayuda de los padres. Gracias a la gran demanda de la escuela teníamos grupos super numerosos, llegamos a tener más de mil alumnos, la escuela “Constituyente 1917” eran más de mil, ahorita somos ochocientos ventitantos alumnos ¿sí? (E5 100419 16).

Había condicionamiento para el ingreso de los alumnos, porque había mucha demanda, tanto así, que muchos no lograron ser admitidos sino respondían a lo que

se les solicitaba, los padres tenían que cumplir con todos los requisitos establecidos para que sus hijos pudiesen pertenecer a la escuela.

Fueron muchos factores los que ayudaron a esta institución a sobresalir, uno de los cuales es el reconocimiento académico que han adquirido alumnos de varias generaciones, donde su nivel de aprovechamiento les ha permitido asistir a encuentros con presidentes de la república como Vicente Fox, Felipe Calderón y Enrique Peña Nieto, además de convivir con alumnos de otros estados de la República, encuentros donde los han condecorado por su esfuerzo en las Olimpiadas de Conocimiento que se han efectuado. Simbólicamente la escuela da cuenta de este reconocimiento en las diversas fotografías que se han colocado en la dirección de la escuela que son evidencia de alumnos de varias generaciones que han asistido.

Maestra Rivas: en cuestión académica, pues estamos muy orgullosos porque hemos sacado bastantes lugares que se han ido a ver al presidente de la república. Ahí están en la dirección hay algunas fotografías de los niños que han salido (señalando con su mano hacia la dirección de la escuela), por aquí han pasado dos niños que se han ido (E2 280319 4).

Los logros académicos de los alumnos, tuvieron que ver con el compromiso que asumían los padres de familia en sus hogares, al motivar a sus hijos en las tareas en casa, también a que el contexto en que se desenvuelven tiene mayores oportunidades de aprendizaje, lo que les permite tener un pensamiento más desarrollado, así lo manifiesta es maestro Moisés.

Maestro Moisés: yo venía de una escuela en el que se trabajaban bien los talleres, los cursos, no me costó trabajo en ese sentido. Aquí si me costó trabajo con los niños porque traen otro chip integrado (señalando

con su mano su cabeza). Son totalmente diferentes, entonces si me costó trabajo (E1 270319 1).

Pese a todas las dificultades que los maestros tuvieron en su inmersión a la “Constituyente 1917”, hoy asumen su trabajo con mucha dedicación y compromiso, implementando prácticas que les ha permitido tener buenos resultados en sus grupos, desde hace varios años.

A lo largo de la descripción de los docentes y su aportación sobre la historia de la escuela, reflexiono que ellos han llegado a consolidar una estructura que les permite convivir en armonía, que atiende las políticas educativas que se promueven. Ellos asumen esta cotidianidad de una forma que no les cree problemas y bajo este ideal, robustecen prácticas y tradiciones que les faciliten su labor.

La sociedad instituye universos de significaciones, que establecen lo que es y debe ser cada sujeto y su mundo. Estableciendo, además, formas de comportamiento ligadas a la identidad, que cada sujeto define dentro de su contexto y dentro del universo de significaciones que le preceden (Anzaldúa, 2005, p.81).

La organización de la escuela se ha asentado a través de los años, gracias a que cada docente en su particularidad ha llegado a crear relaciones en común que les permite mantener un modelo de escuela, misma que les ha dado resultados y que los ha hecho sentirse como una familia exitosa. A la par de la construcción de este prestigio al que todos aluden, está el esfuerzo de muchos docentes que ya se han jubilado y otros que aún permanecen, no obstante, ellos apuntan a que nada hubiese sido posible sin el esfuerzo y la dedicación de una líder en su organización, se refieren a la maestra María Asunción, quien se mantuvo por más de treinta años al frente de la dirección, cuyo estilo de liderazgo me ha sensibilizado y del cual profundizaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO II

LA IMAGINACIÓN RADICAL DE LA MAESTRA MARÍA ASUNCIÓN EN SU GESTIÓN DIRECTIVA

*Para la psique lo que “es” es producido por la imaginación radical.
La imaginación es el origen de lo que puede ser figurado, pensado, representado,
deseado y en relación a lo cual se despliegan los afectos.*

(Anzaldúa, 2012, p. 41)

Toda institución busca la alineación de un grupo de sujetos para poder mantenerse, de lo contrario está condenada a perecer. Castoriadis (2013) pone de manifiesto que las instituciones están tejidas a los símbolos, estos se pueden observar en el espacio físico donde han sido constituidas; una imagen, una pintura, una figura puede crear múltiples significados para algunos; pero también, pueden ser símbolos fantasmáticos, cuando se crean representaciones sobre algo o alguien. Toda reflexión se inscribe en la idea de que la sociedad necesita creer en la eficiencia de sus propias creaciones. Al ser la institución un espacio donde una organización se reconoce, ésta le imprime una serie de significados, de símbolos que les permita mantener la unidad y funcionalidad de la misma. De ahí que “el simbolismo no puede ser ni neutro, ni adecuado, porque no puede tomar sus signos en cualquier lugar, ni un signo cualquiera. El individuo se apropia de algo que ya se encuentra ahí” (Castoriadis, 2013, p. 193).

Considerar el planteamiento anterior es importante para entender la manera en la que la colectividad de la “Constituyente 1917” creó representaciones sobre su escuela y una serie de símbolos para apropiarse de un prestigio. Por consiguiente, me interesa dar cuenta cómo la construcción del prestigio social de esta institución no puede ser comprendida al margen del liderazgo de la maestra María Asunción, quién, como mencioné en el capítulo anterior, fue directora de ésta por más de 30 años, tiempo en el cual propició que los docentes asumieran una utopía de escuela. Ella les impregnó una serie de imágenes y símbolos para lograr consolidar una institución reconocida.

En el presente capítulo pretendo profundizar en la la gestión realizada por la exdirectora, donde pongo de manifiesto que estuvo centrada en impulsar y consolidar un proyecto de escuela centrado en la mejora permanente de la infraestructura y de los servicios de apoyo para la atención de los alumnos; por ello, no escatimó en esfuerzos para la dotación de equipos, materiales, recursos y servicios educativos de vanguardia. Así la escuela, tanto por su ubicación geográfica, como por la infraestructura y los servicios que brindaba, era de su interés equiparla como *una escuela particular*, donde además de lo material tuvo preocupación por consolidar un proyecto académico de esa naturaleza. Para ello, implementó *clases extracurriculares que sirvieran de complemento al currículum establecido como los talleres de inglés, de danza folclórica y coro escolar*. Además, generó la especialización de los docentes en los grados para los cuales fueron asignados. Ella estudiaba cuidadosamente la personalidad de cada docente para la asignación del grado, en el cual se desempeñaban durante muchos años.

Para lograr lo anterior, desde el inicio de su gestión trabajó arduamente para generar un ambiente de trabajo favorable para estos fines. Por lo que siempre inculcó en los docentes un sentido de pertenencia hacia la institución, para que se sintieran orgullosos de ser miembros "*de la gran familia de la Constituyente*"; para ello, estableció vínculos afectivos en apoyo a las necesidades de los docentes, así como espacios de convivencia social que rebasaban los muros de la escuela. Este tipo de relaciones interpersonales fortaleció entre sus miembros una mejor organización en la institución y un mayor rendimiento en la asunción de sus roles. King (1968) citado por Ball (1989, p. 91) explica que el director <<es en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y, por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad>>. A partir de lo anterior, podría advertir que los docentes de la institución compartieron y se apropiaron del ideal de escuela que la maestra María Asunción les transmitió, y a través de ello, se comprometieron fuertemente con efectuar sus disposiciones para verlo realizado.

El imaginario que asumió la directora sobre cómo ejercer su liderazgo al frente de una organización, lo fue desarrollando a lo largo de su trayectoria personal y profesional. El cual estuvo, principalmente, ligado a los principios de responsabilidad, compromiso, respeto y honradez que su padre le inculcó durante su formación, él fue quien ejerció gran influencia en la forma en la que ella se apropió de estos para conducirse en cualquier situación.

Cada familia transmite a sus hijos, aunque indirectamente, un cierto capital cultural y un cierto ethos. El anterior es un sistema de valores implícitos profundamente interiorizados que, entre otras cosas, ayuda a definir actitudes hacia el capital cultural y hacia las instituciones educativas (Bourdieu, 1986, p.104).

Los valores que retomó de su familia, los hizo suyos también, la acompañaron primero, a lo largo de su formación y después, cuando inició su práctica docente. Dichos pensamientos propiciaron en ella la creación de imágenes sobre el trabajo que debía hacer un maestro; sobre todo, la importancia de afianzar las relaciones interpersonales como medios para alcanzar fines específicos. Anzaldúa (2012) denomina a los procesos de pensamiento que cada sujeto internaliza, como la creación de un imaginario radical.

En el dominio de la psique lo imaginario actúa como *imaginación radical*, que es la capacidad de la psique de crear un flujo incesante de representaciones, intenciones (deseos) y afectos que se producen ex nihilo, pues no están en lugar de nada (no son un doble irreal), ni son delegadas de nadie. La denomina *imaginación radical* porque alude a la creación (originaria), a la raíz, a la fuente de la creación. Se trata de un flujo de *creación* y no sólo de una combinación o repetición de representaciones previas (p.36).

Bajo esta perspectiva, podría decirse que los seres humanos construimos un mundo psíquico consciente o inconsciente, creamos un imaginario radical al resignificar las representaciones que nos transmiten las personas o las situaciones a las que nos enfrentamos, es decir, conformamos ideas y pensamientos sobre cómo responder a sucesos y definimos un tipo de personalidad. En este caso, la maestra María Asunción retomó las ideas y los pensamientos que su padre le inculcó y creó un imaginario radical que le permitió conducirse en los diferentes espacios en los que tuvo alcance, me refiero, en estricto sentido, al estilo de liderazgo que definió al estar al frente de una organización.

Dado este contexto, considero importante abordar en este capítulo, cómo configuró la exdirectora un estilo de liderazgo interpersonal donde, de acuerdo con Ball (1989): “este estilo es típico del director activo y visible. Como sugiere el término, se pone énfasis en la interacción personal, el contacto cara a cara entre el director y su personal”. (p.98), dicha forma de dirigir le permitió concretar un ideal de escuela, del que procuró que los miembros de la organización hicieran suyo también para poder verlo realizado.

1.- ¿Quién es la maestra María Asunción?

La maestra María Asunción actualmente cuenta con 82 años de edad. La impresión que me causó cuando tuve la oportunidad de entrevistarla fue la de ser una mujer cuya imagen se define por el trato amable que tiene con todas las personas, quien cuida mucho su formalidad al vestir, al tiempo que, en nuestra plática, demostró ser una mujer muy sensible, empática y respetuosa.

Para algunos miembros de la escuela “Constituyente 1917”, la figura que representó la maestra fue la de una líder incondicional, quien fue apoyada incuestionablemente para lograr consolidar una utopía de escuela que ella se planteó desde el inicio de su gestión. Su historia personal se entrelaza con la historia institucional, ya que gracias a las experiencias que fue recogiendo durante su formación docente y sus

primeros años de servicio, fue como definió un estilo de liderazgo que logró aterrizar cuando estuvo al frente como directora de esta institución.

La docente es hija de un Licenciado en Derecho y una maestra. Tiene tres hermanos varones, siendo la única mujer manifiesta que debe su formación profesional a sus padres, quienes la motivaron en todo momento para que ella pudiese sobresalir. Muy joven tuvo la intención de estudiar la carrera de Químico Farmacobiólogo, quedándose hasta el tercer año. No logró culminarla porque se casó y le dio prioridad a la familia que comenzaba a formar.

A inicios de los años noventa tuvo la oportunidad de estudiar para formarse como maestra en los Cursos de Capacitación que se ofertaban en esa época. Su padre, quién en un principio se oponía a que se desempeñara como maestra porque consideraba que el contexto en el que los docentes se desenvolvían no respetaba a la mujer, vió en esta profesión la oportunidad de que ella sobresaliera siendo una mujer casada y con hijos.

Maestra María Asunción: *mija yo tengo la posibilidad de que entres a trabajar. Yo le decía que quería ser maestra y él me decía que no, que no, que no fuera maestra, porque las maestras teníamos la imagen de ser, más bien, en lugar de maestras, prostitutas. Mi papá no quería que yo siguiera la carrera de maestra, pero como él era abogado de los maestros y no era maestro, le quitaron la plaza, Sánchez Vite, en el tiempo del gobernador de Sánchez Vite. Entonces me dijo, yo ya estaba casada y con hijos, entonces me dijo *hay esta oportunidad ¿la quieres? porque la mujer debe de estar preparada hija*, le dije sí, entonces le hablo a mi esposo y mi esposo dijo *te doy permiso siempre y cuando no me descuides ni a mí, ni a mis hijos* y le digo ¡sí! Entonces estuve estudiando en capacitación, sábados y domingos, terminé mi carrera y empecé a trabajar (E9 240519 2).*

En la narración de la docente sobre su ingreso al magisterio advierto la injerencia determinante que tuvo la figura de su padre y de su esposo. Lo anterior es comprensible al identificar que el ingreso al magisterio en la década de los años noventas era posible sin tener un perfil profesional, el cual se podía adquirir una vez en la práctica. En este caso, las relaciones sociales que poseía su padre, al haber sido abogado de los docentes, posibilitó que ella tuviera una plaza docente. Lo anterior, aunado a la autorización del esposo para el ejercicio de la docencia la ubicó a ella ante el reto de combinar la responsabilidad de su hogar con una profesión.

Lo anterior es interesante, ya que podemos advertir la facilidad del ingreso al magisterio sin contar con la formación inicial requerida; la complacencia de las autoridades educativas SEP- SNTE en esta práctica que durante muchas décadas caracterizó el Sistema Educativo Nacional; por último, da cuenta de cómo la maestra María Asunción asume un papel de sumisión y obediencia hacia los deseos y aspiraciones, primero de su padre, y posteriormente, de su esposo. Su reflexión nos remite a una época histórica de mediados del siglo pasado, donde la mujer jugaba un papel secundario en la toma de decisiones sobre su futuro. No me remito en estricto sentido a la década de los años noventas, que fue cuando ingresó al servicio la maestra, sino a las experiencias personales y de vida que como hija de familia tuvo que configuraron una determinada personalidad.

Cuando inicia sus cursos de capacitación, sus compañeros y maestros la impulsaban mucho pues recibía buenos comentarios sobre su práctica. Así lo recuerda: “en Capacitación cuando todavía estaba, me felicitó un maestro y me dijo *no pues usted es una gran maestra*, todavía ni empezaba y ya me estaban diciendo que yo era una gran maestra” (E9 240519 4). A la par de estas satisfacciones, también manifiesta que tenían materias difíciles que ponían a prueba si ésta era su vocación, por lo que siempre tuvo la inquietud de probarse a sí misma si estaba estudiando lo correcto.

Maestra María Asunción: llevábamos materias muy difíciles y en una de las materias más difíciles, no me acuerdo en qué fue, se acercó una compañera mía y me dijo *María Asunción, están vendiendo la clave para presentar esta materia, porque es la materia que más reprueban todos, la están vendiendo muy barata ¿la quieres?* Entonces yo me quedé pensando le digo *mira, te lo agradezco muchísimo, pero primero quiero saber si sirvo para ser maestra, porque si yo hago esto nunca voy a saber si fue mi vocación o no. Voy a pensar, pasé porque hice trampa y sinceramente mi papá me ha enseñado a ser siempre legal.* Vive todavía la maestra, no voy a decir el nombre sinceramente, porque no quiero juzgar a nadie, pero a mí me ofrecieron. Entonces pasé la materia y la pasé bien, entonces dije *¡sí! soy maestra* (E9 240519 3).

Dada esta situación, describe con orgullo que los principios de honradez, respeto y responsabilidad, bajo los cuales se conduce hasta el día de hoy, le han permitido dirigirse siempre con rectitud. Éstos los ha retomado de su padre, su más grande ejemplo de trabajo y honestidad, quién trabajó incansablemente para poder sacarlos adelante, a ella y a sus hermanos. Tal parece que la maestra estuvo decisivamente influenciada por la ideología de su padre, quien describe como un hombre trabajador y quien le impregnó las formas de cómo conducirse ante diversas situaciones y que se fortalecieron desde sus primeros años de vida.

En la vida de todo individuo, existe una secuencia temporal en cuyo curso el individuo es inducido a participar en la dialéctica de la sociedad. Punto de partida de este proceso lo constituyen la internalización: la aprehensión o interpretación inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, o sea, en cuanto es una manifestación de los procesos subjetivos de otro que, en consecuencia, se vuelven subjetivamente significativos para mí (Berger y Luckmann, 2003, p.162)

Estas aportaciones son importantes para entender la manera en la que la familia y los primeros espacios de socialización a los que estamos expuestos, juegan un papel importante para acercarnos a la comprensión de una realidad social inmediata, donde los individuos, desde la infancia, somos educados para formar parte de una sociedad que generacionalmente ha definido un modo de ser. La subjetividad que yace en nosotros está influenciada por una serie de imágenes que nos acompañan desde nuestro nacimiento. Por ello, la forma en la que la familia y nuestras primeras relaciones transmiten el conocimiento, definen la forma en cómo objetivaremos la realidad. Este proceso de subjetivación por el cuál transitó la maestra, me permite reconocer cómo su familia afianzó en ella un estilo de vida.

La familia implica un sujeto deseante que busca en otro el objeto de su deseo, de aquí que las formas “clásicas” de relación que reconocemos en la familia como consanguinidad y parentesco, las coloquemos en una nueva dimensión, como lo plantea Freud, lo que se transmite; los bienes, los nombres, los derechos, etc. son una “moneda” que circula en la familia; esta moneda es la novela familiar, fantasías mediante las que el sujeto modifica los lazos con sus padres (Remedi, 2004, p.153).

Tales planteamientos me permiten reafirmar que los lazos familiares van conformando la identidad de un sujeto, en este caso, el padre de la maestra fue quien la apoyó para que ella tuviera mejores oportunidades de las que él tuvo en su momento. La única manera de lograrlo, fue asegurando los principios con los que él se había regido toda su vida y los cuales le transmitió a ella.

Cuando la maestra aún se encontraba en capacitación docente, pudo ingresar al servicio. Nuevamente contó con la ayuda de su padre y también de su tío, quienes dadas las relaciones que habían establecido dentro del gremio magisterial pudieron apoyarla. Así lo expresa: “un profesor que es tío mío, nada más que no tiene mis apellidos por equis razones, pero él me ayudó a meterme en el lugar de su esposa, era maestra y quería que descansara y me metió ahí” (E9 240519 3). Gracias a ellos

la ubicaron en una escuela primaria cercana a su hogar en la ciudad de Pachuca, que era el lugar donde trabajaba su tía. Cabe destacar que el momento histórico al que hace referencia posibilitó que ella ingresara al servicio sin contar aún con el perfil, pues en esa época, SEP - SNTE concedían la herencia familiar de la plaza, con la condición que una vez ejerciendo, se estudiara una carrera para tener el perfil afín.

Evoca que al principio le tocó atender a grupos de primer grado en el turno vespertino y que en sus inicios no sabía cómo enseñar; sin embargo, se dio a la tarea de buscar estrategias que le permitieran mejorar sus competencias didácticas, sobre todo, porque sus hijos estaban creciendo. Ella trató de conjugar su rol de madre con la de docente. Parece ser que inconscientemente tuvo presente la consigna de “no descuidar a la familia”, pues así había sido educada. A lo largo de sus primeros años en el ejercicio de la docencia vivió experiencias que le permitieron ir mejorando en su práctica.

Maestra María Asunción: cuando terminó el año ¿verdad? yo no saqué el 100%, saqué como en 60, 70%, tenía alumnos reprobados y decía *¡ay Dios mío, no sirvo para maestra!*, me estaba yo desilusionando. Pero de repente, veo que mis alumnos empiezan a leer y no deletreando, sino de carrerita y comprendiéndome, dándome su explicación, me quedé sorprendida. Cuando entras y terminas tu carrera te enfrentas a un grupo y es muy diferente a las clases que te dan a lo que te estás enfrentando ¿sí? Cuando yo me enfrento, pues digo *ya tengo la carrera, pero ahora ¿cómo voy hacer? ¿no? para sacar a los niños de esta situación.* Pues yo me las ingeniaba, inventaba y bueno, el maestro tiene la capacidad de inventar para que el niño aprenda, tiene que bajarse a la mentalidad del niño y no decir *¡ay no, soy maestra, yo lo sé todo y tú no tienes porque reprocharme nada!* no, no, no y hablar con los niños como si fuera un niño ¿sí? entonces yo siempre les tuve mucho amor a los niños (E9 240519 5).

Al principio, no obtuvo los resultados que se había fijado, situación que la desanimó y pensó que no estaba cumpliendo con el compromiso que tenía con sus alumnos. Comenzó a enfrentarse a una realidad que era distinta de aquella que le habían presentado en sus cursos de capacitación, lo que le permitió ir aprendiendo sobre la marcha de su práctica, es decir, aprendió a ser maestra sobre el ejercicio, pues existe “la habitual queja respecto de que las instituciones de formación de grado no preparan los docentes que las escuelas requieren” (Davini, 1995, p. 369).

Con el pasar de los años, se puede advertir que la maestra antepuso su interés personal por mejorar profesionalmente y para ella le significó estar frente a un reto. Al querer que sus alumnos aprendieran a leer y escribir, objetivaba un deseo que debía satisfacer para cumplir con las expectativas que demanda la sociedad y al alcanzar un buen nivel de reconocimiento reafirmaría su buen desempeño.

La formación, que implica un trabajo del ser humano sobre él mismo, sobre sus representaciones y sus conductas, viene a evocarse como el advenimiento ineludible de un orden de cosas. No ya como una acción de la que convendría apropiarse, apropiándose además de sus objetivos, sus modalidades y los medios en función de las intenciones y los deseos, sino más bien como una ley natural que debe satisfacerse para lograr ser reconocido profesional y socialmente. (Ferry, 1990, p.45).

Este extracto me permite reflexionar que la maestra María Asunción, asumió su profesión con un alto compromiso personal, donde se permitió experimentar para mejorar los aprendizajes de sus alumnos, tomando en cuenta sus intereses individuales. Para ella la mayor gratificación que podía obtener a cambio de su trabajo, era el ser elogiada por su esfuerzo. Una de las formas que empleo y que le funcionó fue mostrar empatía con sus alumnos para innovar su enseñanza. Lo que caracterizó su práctica fue el afecto que les demostraba, que les transmitía seguridad a los pequeños y que le permitió obtener buenos resultados. Jean - Claude (2001)

considera que esta estrategia permite que exista una reciprocidad de acciones entre maestros y alumnos.

El docente - guía con orientación psicoanalítica no va a “amar” a los alumnos a nivel individual, sino a nivel colectivo. No va a decretar leyes combinadas con amenazas de sanciones, ni contribuir a la represión, como lo haría un tirano, pero tampoco se pondrá en una posición de “hermano y amigo”, con sus alumnos. Frente a ellos, se mostrará comprensivo, paciente, humano, calmo y objetivo (p.59)

A analizar esta contribución, pareciera que la maestra asumió una actitud amable con sus alumnos para lograr mantener el control del grupo y al mismo tiempo, obtener los resultados que quería; podría decirse, que hizo uso de la cualidad de la bondad para lograr que ellos mejoraran en su rendimiento académico. Éstas primeras experiencias que tuvo como docente marcaron su personalidad y definieron un estilo de dirigir, mismo que empleó cuando asumió el cargo de la dirección de la escuela y delimitó la forma en la que se condujo con el personal a su cargo.

Otra experiencia en sus primeros años de servicio de la profesora María Asunción correspondió a la organización y el ambiente de trabajo de la escuela donde fue adscrita para suplir a su tía política. Su impresión sobre la organización y el ambiente social de la escuela donde se encontraba laborando no era de su agrado, pues logró percibir que existía una mala relación entre los miembros, situación que la llevó a dudar nuevamente sobre su profesión.

Maestra María Asunción: teníamos roces con los maestros del turno matutino y decía yo *hay no que feo, que feo ambiente* y luego hasta los intendentes nos faltaban al respeto, pero de una manera vulgar ¿si? pintando en los baños cosas muy feas, de veras, entonces yo me quede y les dije *no, estos intendentes se deben de cambiar* porque estos no son

intendentes, son compañeros, porque todos son compañeros, nada más que los estudios hacen que tengamos distinto grado de educación, de madurez ¿no? Entonces dije *¡no! yo 10 años y me jubilo, a mí no me gusta este ambiente*. Llegaban las vacaciones y decía yo *¡ay benditas vacaciones! a disfrutar con mi familia*. Luego empezamos las clases *¡ay Dios mío! otra vez voy a llegar a la escuela, no, que feo ambiente, unas maestras contra otras, no, no, no, no, no, feo ambiente, feo* y dije ¡no! (E9 240519 6).

Éstas primeras experiencias sobre la organización y el clima escolar fueron claves para la maestra María Asunción en la comprensión de las formas de organización y de relación social que se establece en una comunidad escolar. El trabajar en un turno vespertino, que hacía uso de las mismas instalaciones y mobiliario con un turno matutino, aunado a las prácticas y los significados compartidos entre sus integrantes, ubicaron a la maestra ante un panorama que a su juicio era caótico, irrespetuoso y conflictivo. Por ello, dado los valores construidos en los espacios familiares donde imperaba el respeto y la honestidad, al trabajar en esa escuela le hizo dudar de su interés por continuar en la docencia y le generaba una sensación de pesadez laboral. Lo anterior es comprensible al reconocer, tal como lo afirma Marcelo García (2008) que “el profesor principiante es un extraño que a menudo no está familiarizado con las normas y símbolos aceptados en la escuela o con los códigos internos que existen entre profesores y alumnos” (p.17). La maestra ingresó a una institución que tenía ya construida una determinada forma de organización y clima escolar.

Dentro de las primeras experiencias construidas por la docente destaca su participación en el ámbito sindical. Como trabajadora e integrante de una organización sindical, se permitió experimentar relaciones con miembros de su gremio, fue así como logró ser representante sindical en su zona escolar. Uno de los objetivos que se planteó fue unificar a los docentes y fortalecer los vínculos de amistad entre las escuelas. Durante su gestión conoció a otros dirigentes con los

que trabajó arduamente y tuvo la satisfacción de que sus compañeros le reconocieran el papel que había desempeñado como líder en su organización.

Maestra María Asunción: pues ahí empecé a trabajar, empecé a conocer, conocí al maestro que me metió aquí a la “Constituyente 1917”, pues yo no lo conocía, yo a quien conocía era el maestro Ernesto Ordaz, que en aquel entonces era secretario general y entonces este, pues dije bueno, quedó. Después terminó de Secretario General Ernesto y nombró al nuevo secretario. Fue el que siendo yo delegada quería que siguiera yo de delegada y todos los maestros ya estaban por nombrarme nuevamente cuando este profesor me dice, me mandaron a llamar y me dice *maestra le tengo una sorpresa*, le digo *¡sí! dígame, la vamos a pasar a la escuela “Constituyente 1917” como directora*. Yo dije *¡ay no! no puede ser* y entonces me dice *piénselo, consúltelo con su almohada, plátiquelo con su esposo* (E9 240519 7).

En el contexto histórico que le tocó vivir, el sindicato tenía un papel protagónico y dadas las relaciones que ella había establecido, le abrió la posibilidad de conocer y hacer amistad con otras personalidades del gremio. Al haber ponderado una buena organización en su zona escolar desde su función sindical, sus superiores le dieron la oportunidad de asignarle una clave para ser directora de la “Constituyente 1917”, cabe destacar que, en ese tiempo se realizaban asignaciones directas a docentes en quienes veían compromiso y lealtad.

Ella estaba renuente porque no quería dejar de ser docente frente a grupo, pero dos días después de haberle hecho la invitación y sin esperar su respuesta, le entregaron las órdenes para que se presentara a la que sería su nueva escuela, así lo manifiesta: “dije ¡ay Dios mío! ¿qué voy hacer?” Ya eran órdenes, ya ni siquiera me dieron tiempo de que yo les dijera que no” (E9 240519 8). Fue así, como la maestra María Asunción llega a esta institución.

En su conjunto, estas primeras experiencias que tuvo como docente y como líder sindical le proporcionaron una determinada imagen de lo que podría realizarse en una institución. Con la experiencia construida durante los diez años de su estancia en la primera escuela, sentó las bases de un estilo de gestión y de un proyecto de escuela que impulsó desde su ingreso a la escuela “Constituyente 1917”. Este imaginario construido lo podemos observar en cada una de las decisiones y acciones que impulsó en la institución.

2. El camino hacia el prestigio: “yo vi por la escuela, vi por los maestros y vi por los alumnos”

Con el apoyo sindical y la anuencia oficial, la maestra María Asunción inicia su desempeño profesional como directora efectiva de esta institución. Lo cual, le representó un desafío, pero al mismo tiempo, le implicó asumir los valores que ya había construido en sus años de experiencia como maestra.

Maestra María Asunción: vine aquí y conocí. Eran nada más dos aulas y la dirección estaba en la oficina, arriba en un saloncito que se había hecho en el corredor, chiquitita. Eran 15 maestros los que tenía en la escuela y entonces dije *bueno, pues es chica*. Pero ahí entre ellas, conocí a dos amigas que trabajaron en la escuela primaria en donde yo estaba, haciendo suplencias o interinatos, no me acuerdo. Entonces, cuando a mí me nombran como directora, yo llego aquí y ya conocía a dos *no mi maestra, usted es bienvenida*. Desde que estábamos allá me querían mucho y le digo *¡no!, francamente yo tengo miedo, porque acaban de correr a la maestra que fue designada en otra escuela*. Las maestras no la aceptaban y yo pensé que a mí no me iban a aceptar y me dicen *¡no maestra! ¿cómo cree?* y empecé yo a tratarlas. Vi estaba aquí una maestra muy conocida, era árabe ¿no?, entonces dije *¡Dios mío! ¿con quién me vengo a encontrar?* (dando una palmada con sus manos), bueno yo no la conocía ¿no?, pero según sé que ellos son muy agresivos, tienen un carácter y dije *bueno, pues ni modo, todo sea de Dios*. Pues ya

vine, me presentaron como la nueva directora, empecé a tratarlos, empezamos a hacer el trabajo (E9 240519 9).

Cuando la maestra se incorpora a la “Constituyente 1917” se encontró con una escuela pequeña, llegó a pensar que su presencia no sería del agrado de la organización a la que iba a dirigir. Esta situación la motivó para establecer sus primeras relaciones; posteriormente, centró su atención en conocer a todo el personal. En principio, ella se planteó un ideal de escuela y buscó que todos los integrantes de la organización se apropiaran de él. Dada esta finalidad, su gestión se centró en mejorar todos los espacios físicos de la escuela, mejorar los servicios educativos, equiparla con mejores materiales didácticos y asegurar la calidad en la enseñanza que se brindaba. Todo ello, permitió que, a través de los años, la institución se proyectara como una escuela de calidad y creara un prestigio social.

Advierto que la forma en la que la maestra asumió su rol de directora se basó en un imaginario sobre cómo debía funcionar una escuela, a partir de su experiencia construida como docente en la primera institución donde ejerció. Si antes presencié una mala organización en la escuela en la que estaba, buscó que en este nuevo plantel esta situación no se presentara y al mismo tiempo, que cada uno de los miembros asumieran con responsabilidad sus funciones. Lo anterior es comprensible ya que como lo refiere Freud citado por Enríquez (2000) “cada uno en la institución va a colocar aquello que encarna la institución en el lugar del ideal de su propio yo” (p.7). Es decir, que los sujetos anteponeamos nuestros deseos y fantasías sobre lo que creemos y queremos que suceda, en este caso, la maestra antepuso un ideal a la organización, para cumplir con un deseo personal, el de consolidar una institución de prestigio.

A. Libertad condicionada a los docentes: “Yo no quiero estar como chicotito tras de ustedes”

Al inicio de la gestión de la maestra María Asunción, una de las primeras acciones que implementó fue ordenar la vida de la institución, es decir, buscó mantener el control de la misma, identificando aquello que causaba inestabilidad, para evitar que existiera caos en la organización. Buscó fortalecer los lazos de amistad entre sus integrantes y poco a poco ir generando resultados óptimos. Al centrar su interés en conocer al personal manifiesta que: “yo fui con ellas creando un ambiente de *camaradería ¿sí?*, un ambiente no tenso” (E9 240519). Estos primeros acercamientos, le permitieron recordarles cuáles eran las funciones que cada uno tenía que asumir.

Maestra María Asunción: ¿saben que yo no tengo látigo aquí para estar viendo, no soy capataz, no soy ninguna persona más que ustedes, somos compañeros, igual los intendentes son compañeros de trabajo, así es que nadie somos más, ni nadie es menos ¿sí?, todos estamos destinados pues a cumplir un trabajo, que son los niños del futuro, con eso yo empecé. Empiezo hablar con los intendentes yo no quiero estar como chicotito tras de ustedes, porque ustedes saben cuáles son sus obligaciones, tienen que tener limpia la escuela, tienen que hacer esto, esto, esto, entonces este, yo no tengo porque estar yendo a fiscalizarlos, si lo hicieron, si no lo hicieron, ya no son, no estoy tratando con niños, estoy tratando con gente que está para ser intendente ¿sí? son compañeros. A las maestras también les dije saben que, ustedes tienen, les leía yo, ustedes tienen la obligación de tener sus expedientes al día, las pruebas de los niños se les tienen que aplicar (E9 240519 9).

Identifico en la narración que asumió su papel de directora al recordarles a los integrantes de la escuela, desde los intendentes, administrativos y docentes, la función que cada uno de ellos debía cumplir. Ella asume ubicarse en el lugar más

alto de la organización escolar, donde una de sus funciones por el lugar jerárquico que ostenta, es velar por el buen funcionamiento de la institución. Por tanto, en su discurso implícitamente enfatiza su función directiva, al manifestarles que no se va asumir como “capataz”, “chicotito”, “látigo”. Tales frases nos remiten al poder y la autoridad que ella podía ejercer. La estrategia que utilizó fue la exhortación al cumplimiento y responsabilidad para el trabajo, donde cada integrante tenía que resignificar el rol a cumplir para el buen funcionamiento de la escuela.

La organización es un sistema cultural, existe un sistema de valores que está más o menos formulado, más o menos internalizado y que orientan la conducta de los individuos (...). Existe la cultura por el hecho de que cada uno de nosotros va ocupar un lugar preciso en esta cultura respondiendo a expectativas de rol más o menos estabilizadas que regulan las relaciones (Enríquez, 2000, p.20).

Estos planteamientos me permiten reflexionar, que para ella, fue de suma importancia el hecho de que la organización se condujera bajo principios reguladores, en este caso, que cada uno de los integrantes de la institución internalizara su función traería consigo una mejor organización. Por ello, al buscar mejorar sus relaciones interpersonales, procuró que estuviesen fuertemente ligadas al trabajo y a fortalecer un sentido de compañerismo que les permitiera consolidar el proyecto de escuela.

Maestra María Asunción: cuando una se atore, háblele a la otra, pero nunca se queden con la duda de algo, porque el que se perjudica es a los niños, nuestra carrera no es ser licenciado, ni médico, ni arquitecto ni ningún otro, es ser maestro, pero el maestro es todo (E9 240519 11).

El vínculo de los docentes se unificó bajo un mismo ideal, lo que permitiría “socializar a los individuos según la concepción de la institución, darles una educación y una formación, diría, coherente con los principios de la institución” (Enríquez, 2000,

p.12). Tal parece que los principios de responsabilidad, compromiso, respeto y compañerismo que retomó de la formación que recibió en su núcleo familiar, se hicieron presentes en la dinámica de la escuela.

Aunado a este sentido de pertenencia que se comenzó a gestar, también estuvo la estrecha relación que se fortaleció con los padres de familia, quienes también se sumaron al proyecto que dirigía la directora, quienes no dudaron en brindar su apoyo e involucrarse con mayor presencia en las actividades de la escuela. La maestra creía que los padres de familia serían sus primeros jueces sobre el trabajo que se desarrollaba y buscó que ellos se adhirieran también al trabajo.

Maestra María Asunción: tenemos que estar bien con los papás ¿por qué? porque ellos son nuestros primeros jueces y los más estrictos. Tenemos que tener buenas relaciones, para mí es indispensable que todos nosotros tomemos cursos de relaciones humanas (E9 240519 12).

El curso de relaciones humanas al que hace referencia, a la par del trabajo compartido, vendría a unificar los vínculos entre docentes y padres de familia. Con ello buscaba que la escuela fuera mejorando en todos los aspectos a los que tienen alcance sus miembros, en el rendimiento académico, la asunción de roles y la organización en general.

Con el paso del tiempo, los docentes comenzaron a reconocer la importancia de la figura que representaba la maestra María Asunción. Ella, no dudando de su capacidad, se puso al nivel del resto de sus compañeros para hacer de su conocimiento que no por ostentar la función de directora era más que ellos, sino que sería una aliada más para concretar el proyecto de escuela; tal como lo refiere Ball (1989) al expresar que: “el director de estilo interpersonal, hace un intento deliberado de reducir los ornamentos formales de la posición del director” (p. 103). Bajo este pensamiento la profesora manifiesta que les hacía saber que: “yo no soy

enciclopedia, a mí también se me olvidan muchas cosas, pero en lo que yo pueda ayudar, adelante” (E9 240519 12)

Al analizar la forma en la que la maestra comenzó a moldear el desempeño profesional de los miembros de la escuela y en cómo ellos accedieron a trabajar en equipo para posicionarla, reflexiono que la forma de conducirse, se basó en principio, en agradar a su personal, y para lograrlo, utilizó su carisma como “una cualidad excepcional real para dirigir a los demás, la organización está atada a una personalidad excepcional, y la manera en que esta persona desarrolla sus relaciones personales va a definir la manera en que la gente va a vivir en esta organización” (Enríquez, 2000, p. 23). Tal como inició sus primeros años en la práctica como docente frente a grupo, advierto que empleó la misma estrategia con la que se condujo con sus alumnos, pues para lograr obtener un control de su grupo se valió de la cualidad de la bondad para lograrlo. Al analizar la forma en la que se relacionó con sus maestros, esta vez como directora, se valió de las mismas formas para agradar a su personal y poder crear un ambiente laboral más ameno y a su vez, asegurar el control en la organización.

B. Autonomía en la gestión directiva: “sin pedir permiso a nadie”

Una de las características que tuvo la gestión de la maestra, fue sin duda, la autonomía con la que ejerció su función. Con ello hago referencia a que a pesar de la existencia de estatutos emitidos por la Secretaría de Educación Pública que regulan la función directiva en las escuelas primarias, asumió su rol en base a lo que ella consideraba pertinente para sacar adelante la escuela.

Maestra María Asunción: dentro de mis derechos como ciudadana yo si los aplicaba, que se venía el frío y que los niños venían, ¡no!, corremos el horario, media hora, corremos el horario. Sin pedir permiso ni a la SEP, ni al supervisor, ni a nadie porque está dentro de mis funciones. Soy directora, yo tengo que llevar el timón aquí en la escuela, entonces quizá

hice mal, quizás hice mal y les falté el respeto a mis superiores, pero yo lo hacía en beneficio de los niños (E9 240516)

Tal parece que la maestra había internalizado su función y la autoridad que podía ejercer en la toma de decisiones de la institución. Recordemos que los principios de su padre se vieron reflejados en su forma de proceder, pues ella tenía claro cuáles eran sus derechos como ciudadana, mismos que defendió en todo momento de su gestión. Esta forma de trabajo que promovió, definió su estilo de liderazgo interpersonal, así lo refiere Blumer (1971) citado por Ball (1989):

En el contexto de la escuela, los estilos de liderazgo son al mismo tiempo un acto de dominio (la afirmación de la responsabilidad suprema) y una expresión de la integración (el centro de identidad y el propósito común dentro de la institución). Un estilo es una forma de realización social, un modo particular de comprender y aplicar la autoridad de la dirección. Es eminentemente una realización individual, pero al mismo tiempo es esencialmente una forma de acción conjunta (p.94).

Al respecto, analizo que su forma de dirigir la escuela, pese a que rebasaba los límites de lo normativo, fue aceptado por quienes en ese tiempo ostentaban cargos superiores, como lo fue el supervisor escolar, el jefe de sector e incluso por distintas autoridades que estaban al frente de la SEP. Ellos desde sus funciones, no dudaron en apoyar las propuestas que les hizo para mejorar la escuela. Gracias a ello, la institución adquirió equipos y materiales didácticos acordes a las necesidades que existían.

Mtra. María Asunción: entonces cuando empezamos en el programa de primaria no había ni música, ni inglés, ni computadora. Yo empecé con eso y empecé a equipar toda la escuela, toda con computadora, con cañones, con pizarrones adecuados. A la escuela la dejé, cuando yo me fui equipada, de todo, con el apoyo de los padres, de las autoridades. A

mí quien me ayudó también mucho, fue el Licenciado Osorio Chong y yo con él estoy hasta morir. En el sindicato, hubo un maestro que me ayudó muchísimo, es el profesor Moisés (E9 240517)

Con el apoyo de autoridades educativas y de funcionarios de gobierno fue posible ir acondicionando las instalaciones y con ello, que los docentes se sintieran con la seguridad de innovar su enseñanza en las aulas. Ella describe que “era la única escuela oficial, que estaba equipada como una escuela particular, con ayuda de autoridades, de padres y nada más” (E9 240517). Es decir, unificó esfuerzos con el apoyo de las dependencias correspondientes, los padres de familia y los maestros, conformando así, un equipo de trabajo sólido y comprometido.

El apoyo que recibió de los padres de familia fue fundamental, ellos por su parte, asumieron el compromiso realizando actividades que generaran ingresos económicos que les concediera mejorar los espacios físicos de la escuela. Al mismo tiempo, aceptaron las comisiones que la directora les asignó, bajo la consigna de que todo lo que hicieran se manejara con transparencia y honestidad.

Maestra María Asunción: entonces, a la asociación de padres, al principio le dije *van a llevar esta libreta, van a poner las notas, yo les voy a decir mis necesidades, ustedes ven a la albañil, ustedes ven al pintor, ustedes ven al plomero, ustedes ven todo lo que se necesita, yo no voy a meter a nadie porque luego no vayan a decir lo metió la directora y le dieron a la directora su parte, yo no quiero esa situación, ustedes van a manejar esto, pero lo van a manejar con honradez*. Yo desde un principio les dije voy a querer esto y todo, todo lo que se necesita (E9 240514).

Lo que tenía claro la directora, es que la asociación de padres de familia se encargara de buscar las formas para que cumplieran con lo que la escuela necesitaba, siempre y cuando entregaran cuentas claras sobre el dinero que manejaban para no tener problemas en la rendición de cuentas. Su estrategia fue

la de delegar responsabilidades, como en este caso, sobre el dinero manejado por la asociación de padres de familia donde la solicitud expresa fue el manejo honrado del recurso financiero.

En el ámbito académico, buscó espacios para conocer cuál era el nivel de desempeño de los alumnos con respecto a otras escuelas, tanto particulares como oficiales, ello le permitiría saber en qué aspectos deberían mejorar los alumnos para alcanzar el nivel de aprovechamiento deseado.

Mtra. María Asunción: Que se venían los exámenes de los niños de sexto para ir a ver al presidente, jamás permití que una maestra ¿verdad?, hiciera trampa, desde que estaba yo. Empecé a entrar en concursos con mis alumnos para ver cómo íbamos en relación con las demás escuelas, nadie sabía mi propósito, solamente yo. Hubo un concurso en la biblioteca del estado, en donde concursaban escuelas particulares y oficiales y niños de hasta de primer año, entonces llegábamos, cogíamos los sobres y ya salían preguntas de matemáticas, español, de civismo, de geografía, de lo que fuera, ellos tenían que contestar. Ahí no había favoritismo para ninguna escuela, porque era la biblioteca del estado, entonces ahí te dan los resultados de cómo estás en tu escuela. Entonces, cuando sacábamos siempre los primeros lugares yo sentía una satisfacción enorme. Venía yo y les decía a los niños *les voy a comprar su pizza* y les compraba su pizza, de mí dinero, no de la escuela, no de nadie, de mi dinero (E9 240516).

Su interés por participar en estos concursos académicos, tenía como finalidad conocer cómo se encontraba su escuela respecto a las escuelas particulares, pues al ser una primaria pública deseaba estar al mismo nivel. Una de las grandes satisfacciones que tuvo, fue el hecho de que los resultados que los alumnos de su plantel arrojaban eran invariablemente sobresalientes, lo que le permitió conseguir la imagen de una escuela destacada. Los docentes, por su parte, ponían todo el

empeño que pudiesen para elevar los estándares académicos de los alumnos y con ello, poco a poco se fue alcanzando con el ideal que la directora les confirió, el de elevar la calidad de la enseñanza para que los alumnos generarán resultados satisfactorios.

La escuela al tener mejores condiciones de infraestructura y servicios pudo concretar el deseo colectivo de la institución, el de comenzar a proyectar la imagen de una escuela de prestigio, pues “al sostener que lo que hace la escuela es lo mejor que se puede hacer en sus circunstancias, la ideología institucional funciona como fuente de legitimación del modelo y de los resultados institucionales” (Fernández, 1994, p.59).

C. Reconocimiento al trabajo docente: “al maestro hay que estimularlo para que dé más de él”

La forma en la que los maestros conformaron un equipo tan sólido se debe también, a que una de las estrategias que implementó la directora, fue motivar su trabajo, a través, del reconocimiento a su desempeño. Este reconocimiento se los hacía saber cada vez que tenía oportunidad, ella les recordaba que cada miembro de la organización era importante y que como tal conformaban una familia, donde cada uno era una pieza fundamental para lograr el éxito de la escuela. La directora comenzó a estimularlos por medio de viajes de convivencia.

Maestra María Asunción: así empecé, haciendo mis paseos para convivir más y empecé a decirles *¡esta escuela es la familia “Constituyente 1917”! ¿sí? porque somos familia, tenemos un mismo objetivo, un mismo fin, entonces “somos de la familia Constituyente 1917”*. Siempre que tenía reuniones o que tenían cumpleaños las maestras, nos reuníamos a la hora del recreo y les daba yo un café, un tamal, algo. Después de esos viajes, les encantaron a las maestras, porque nos pasaron muchísimas cosas bonitas, preciosas, como ellas me dicen *maestra no lo volvemos a vivir y gracias por esto* (E9 240518).

En este orden de ideas, es importante destacar los planteamientos que desde el psicoanálisis se realizan para comprender las representaciones que los miembros de una institución se configuran. Vidal (1996) citado por Laborde y Radosh (2012) menciona que “lo familiar para un grupo institucional tiene una realidad imaginaria y puede existir en una puesta en escena fantasmática” (p.8). Es decir, el sentimiento de pertenencia que se construye en el seno de la institución entre sus miembros está anclada a un sentido familiar, a un sentido de pertenencia y de identidad. De ahí que la colectividad tienda a sentirse identificado con el proyecto de escuela, ellos a través de una dimensión simbólica e imaginaria, crean la ilusión de tener padres protectores, que pertenecen a la institución y por lo tanto, que ella les pertenece.

Destaco lo anterior para comprender el símbolo que representaba la directora en las representaciones de los maestros. Ella se había adjudicado el papel del padre protector, había conformado un ambiente familiar que los hacía sentir protegidos y valorados. Así los docentes llegaron a conocer diferentes lugares de la república como Oaxaca, Cancún, Acapulco, entre otros, como reconocimiento a su labor. Para obtener los recursos económicos con los que viajaban, se disfrazaban los paseos de viajes de estudios y se gestionaba ante instancias gubernamentales y federales el capital necesario para hacerlo.

Maestra María Asunción: *conocí Cancún y dije voy a traer a mis maestros aquí, voy a traerlos y que los llevo. Fui a ver al Secretario de Gobernación de México, que en aquel entonces era el Licenciado Augusto Coronado, entonces le dije, quiero ir, llevar a mis maestros para que conozcan las ruinas ¿verdad? que hay en Mérida, es un viaje de estudios. Dice ¡sí, sí, sí, de ¿estudios María Asunción, de estudios? Le digo por favor, entonces me dice bueno, yo no te puedo dar este 3, 4 camiones, yo te ayudo. Creo que en aquel entonces nos ayudó con 10 mil pesos, entonces le dije, con eso es más que bastante, yo veo cómo le hago con lo demás. Fui a ver al director, aquí en Pachuca, al secretario de*

educación pública, en aquel entonces era Zabaleta, el Licenciado Zabaleta. Él me acompañó para el camión para 12 días ir con mis maestros, 12 días en vacaciones. Desde luego, yo no voy a quitarles el tiempo, sí estoy trabajando por los alumnos pero también estimulando al maestro porque son horas que trabaja extra y que nadie les paga, ni siquiera se las reconocen (E9 240518).

Al analizar la forma en la que la directora se condujo con ellos, puedo deducir que estas experiencias con las que los docentes quedaban satisfechos, hacían a su vez, que se sintieran comprometidos con entregar buenos resultados en el desempeño académico de sus alumnos. De alguna manera, la directora representaba la figura que los docentes inconscientemente necesitaban para que los orientara.

A partir del momento en que las instituciones existen, apuntan a establecerse, a mantenerse y tienen entonces tendencia a reproducirse. Efectivamente los padres tratan que sus hijos sean a su imagen y semejanza, los docentes tratan de hacer buenos alumnos según su concepción (Enríquez, 2000, p.11).

El pensamiento del que se apropiaron, fue el de ser privilegiados de tener al frente a una maestra que los comprendía, que los hacía sentir seguros y motivados, así lo recuerda la docente Margarita: “la directora nos apoyaba demasiado, mucho, mucho, ante los padres de familia, nos ayudaba, era muy humana, muy humana, trabajamos en un clima, pues muy, muy bueno” (E3 290319 8). Mientras ellos, en un acto de reciprocidad, trabajaban arduamente para seguir teniendo los privilegios que habían ganado al ser parte de esta familia. Esto es comprensible pues se identificaban mutuamente; el grupo que habían conformado “compartía lo que Käs señala como función intermediaria, al mantener unidos a sus miembros, se generó un sentido de identificación y de alianzas, donde de acuerdo con Anzieu se vinculaban los sujetos con la institución como una forma de proyección de sus propios deseos” (Laborde y Radosh, 2012, p.9); así lograron coincidir en un mismo

objetivo, con el proyecto que la directora les planteó; y por consiguiente, con todas las responsabilidades que ello implicó.

La estrecha relación personal que mantuvo con los docentes, le permitió recordarles la importancia de mantener la unidad entre ellos, al decirles “somos una familia”, hacía que se apropiaran de una imagen, donde reconocía el valor que cada uno tenía en la organización, como parte de una familia. Enríquez (1996) citado por Laborde y Radosh (2012), menciona que:

La vocación de encarnar el bien común...la emergencia de símbolos tiene la función de unificar la institución y garantizar su poder sobre la conciencia y el inconsciente de sus miembros. Quedamos ilusionados, seducidos, embaucados, por la presencia de lo amoroso, creando un modelo de fusión y completud (p.9).

Los símbolos que la maestra les confirió a través de los ambientes familiares que configuró, le permitieron también, penetrar en el inconsciente de los docentes para seducirlos en torno a un mismo ideal. Al fortalecer los vínculos de amistad y convivencia fuera de la institución logró ganarse su aprecio y a su vez, estimular su desempeño, que a través de los años apuntó a una forma de organización que se instituyó.

Maestra María Asunción: cuando yo estaba estudiando en un reglamento decía *al maestro hay que estimularlo y si lo estimulas va a dar más de él* y así fue, ellos daban más tiempo, ellos no decían que su horario llegó a la una, ya me voy ¡no!, a veces hasta tenía yo que correrlos porque yo tenía solo un tiempo ¡eh!, un tiempo. Entonces yo tenía un solo turno, pues se iban a veces hasta las tres de la tarde sin que yo se los exigiera y ellos me decían *mira maestra yo he pensado en esto, ¡hazlo! si es para bien de los niños, todo, todo, todo.* Yo no era de las que estaba a ver *no me has traído tu semanario, no me has traído tu lista de niños ¡no! nada*

yo los dejaba en absoluta libertad porque como les dije *estoy trabajando con adultos y profesionistas, aquí yo no tengo a ningún maestro improvisado, saben cuál es su papel. Tengan su reglamento listo, por si hay alguien que viene* (E9 240522).

Lo anterior hace referencia a cómo mediante la motivación e incentivación de viajes, paseos y convivencias, la directora creía que podían mejorar su práctica y cumplir con el compromiso de consolidar, desde su desempeño, con el proyecto de escuela. Los vínculos de amistad que había establecido, propició que ellos se sintieran con la absoluta libertad de trabajar sin que nadie los fiscalizara, de alguna manera oculta, la estrategia de la que se valió, era que los maestros cumplieran lo mejor posible con sus funciones sin necesidad de que se los estuviese enfatizando. En estas relaciones de reciprocidad, crearon una identidad que todos asumieron con agrado, lo que derivó en que muchos de los docentes no desearan cambiar de escuela y permanecer por muchos años en la misma, pues compartían el mismo ideal, el de ser una familia.

En toda institución está el fantasma de lo único de una identidad compacta, de la idea de gente pensando y sintiendo lo mismo, y de un grupo fuertemente unido de modo que pueda proteger a la institución contra todo lo demás (...). Nos portamos como si fuéramos todos totalmente los hijos de esta institución y tuviésemos que identificarnos completamente con ella y por lo tanto tener una especie de creencia completa en la bondad de la institución (Enríquez, 2000, p.6).

Bajo esta perspectiva, la directora, asumió el papel paternal y empleo su carisma para ejercer su liderazgo, tal parece que esta forma de conducirse ante los demás tenía implícito lo que Enríquez (2000) define como control del amor, pues de alguna manera, es una forma de manipulación que se manifiesta y que es aceptada de manera sumisa, pero con cierto grado de entusiasmo.

Maestra María Asunción: hubo días en que yo tenía que faltar que por el doctor, por esto y mis maestras nunca se salían de su salón, siempre, siempre trabajando en su salón ¿por qué? Formé en ellas el hábito de la responsabilidad porque las festejaba, les daba su paseo y se acostumbraron de que año con año nos íbamos un día, el último día de clases a la Plaza Santa Fé a que compraran, antes nos íbamos a la Villita (E9 240524).

El sentido de responsabilidad que se esperaba que los docentes asumieran, fue posible porque ellos estaban comprometidos con dar lo mejor de sí, sin importar la presencia de la directora, habían creado un equipo de trabajo sólido. Esta imagen que internalizaron, con el paso de los años los caracterizó.

En toda organización hay dos tipos de imaginario. El que podemos llamar imaginario anzuelo, “si se identifican conmigo, si ponen toda su energía en mi disposición, serán recompensados siempre” y el imaginario motor, la capacidad de una organización para proyectarse en un futuro, asociado a todo lo que tiene que ver con proyecto, y en toda organización existe esta dimensión de proyecto que le permite a la gente tener ganas de hacer algo juntos (Enríquez, 2000, p.22).

Lo que puedo concluir, es que en esta institución ambos imaginarios se hicieron presentes, el imaginario anzuelo fue empleado por la directora desde el momento de su gestión, como una forma en la que procuró que los maestros se identificaran como una familia, con propósitos claros y cuyo esfuerzo sería recompensado. Por su parte, el imaginario motor se fortaleció a lo largo de sus años al frente, para motivarlos en la concreción de un proyecto de escuela. Con el paso del tiempo, la directora llegó a representar una figura paternal para la colectividad, pues su gestión al frente de la primaria fue apoyada incuestionablemente por sus miembros.

Las instituciones giran en torno a una persona que ocupa un lugar central y toda institución plantea entonces el problema de la paternidad (...), el padre es el que detenta el saber y profiere este saber y los hijos son aquellos que se identifican con el padre, que lo toman como un ideal (Enríquez, 2000, p. 11).

Para el personal docente la maestra fue el símbolo del cuál se valieron para tener un soporte en la organización. Ellos asumieron su rol a partir de la sumisión inconsciente que les confirió la directora, al ver en ella seguridad en sus decisiones y un estilo de gestión acorde con las necesidades que en ese momento presentaba su institución.

3. Percepciones de los docentes sobre la exdirectora: “mis respetos como ser humano, te defendía a capa y espada”

El estilo de liderazgo que ejerció la maestra María Asunción es reconocido hasta hoy por algunos miembros de la organización que permanecen en la escuela. Ellos consideran que la particular forma en la que la directora se condujo fue decisiva para que la institución sobresaliera, pues permitió mantener el orden en el desarrollo de las actividades y al mismo tiempo, lograr la unificación de sus miembros.

La organización está atada a una personalidad excepcional, es de algún modo su expresión y está completamente determinada por su estilo. Es la manera en que esta persona desarrolla sus relaciones personales lo que va a definir la manera en que la gente va a vivir en esta organización, se trata en consecuencia de una organización extremadamente personalizada. En ella se insiste en la personalidad del dirigente, en sus capacidades para funcionar como el padre de la organización y en su rol en el logro de la cohesión (Enríquez, 2000, p.23).

La colectividad vio en la maestra el símbolo que necesitaban para fortalecer su trabajo. Consideran que en las tres décadas de su gestión logró ganarse el aprecio de los maestros, pues lejos de verla como alguien superior a ellos, la recuerdan como una mujer que supo estar a la altura de las circunstancias, quien estuvo dedicada no solo a asumir su rol como dirigente, sino también, quien se preocupaba por cómo se encontraban los docentes a su cargo. Pese al ingreso de una nueva gestión en los últimos dos años, los maestros han conservado la presencia de la anterior directora a través del cumplimiento de los mismos roles que ella les asignó, es decir, siguen actuando y sobrellevando la organización como si ella estuviese aún al frente. Así la recuerdan algunos maestros.

Maestro Moisés: Cuando estaba la maestra María Asunción, ¡mis respetos eh!, como persona lo mejor eh!, como ser humano. Era de las personas que decía *¡yo no quiero bonita, bonita planificación a mí denme resultados!* Era una maestra que se imponía eh! (mostrando con su mano la rectitud con la que atendían las indicaciones de la maestra), ahí como quien dice, pasaba la maestra y todos se cuadraban con ella (haciendo un saludo con su mano, como lo hacen los soldados del ejército) (E1 270319 8).

El maestro evoca con añoranza que la directora siempre les mostró su lado humano y les dio la libertad de llevar a cabo su práctica como ellos lo consideraran conveniente, siempre y cuando entregaran resultados académicos satisfactorios en sus grupos, les hacía saber que confiaba en que eran capaces de cumplir con lo que les solicitaba. A la par de ello, los vínculos afectivos que se crearon en este lapso de tiempo, fueron muy estrechos, al grado de que a ella la consideraban como alguien en quien podían confiar, quien los animaba y de quien siempre obtenían consejos, tal como lo expresa Ball (1989), cuando afirma que “los miembros del personal son estimulados a considerarse profesionales autónomos cuyos problemas y quejas pueden y deben ser resueltos uno a uno con el director” (p.98). Así lo expresa el maestro Moisés.

Maestro Moisés: lo primero para ella era la cuestión familiar, nos apoyaba mucho y nos daba muchos consejos (asentando con la cabeza). En los convivios siempre se paraba y decía *vamos a darle gracias a Dios por estos alimentos que nos está dando* y nos empezaba a hablar, a dar muchos consejos, eso lo valoro mucho, eh. Las maestras que siguieron, pues ya cada quién es diferente ¿no? La maestra había tenido cáncer y había salido adelante, entonces ella siempre nos hablaba de Dios (señalando con su mano hacia arriba), decía *tengan fé en sus problemas y siempre Dios los va a apoyar, tenga mucha fé en Dios*. Quizá en una institución educativa no debe ser tanto así, pero no lo tomábamos de mal manera, porque eran consejos que ella nos daba. Las maestras que están ahorita pues ya se dedican a ejercer su puesto y nada más, pero este, hay personas que, si se extrañan, la verdad, hay personas que se extrañan (cabizbajo mirando sus manos encima del escritorio) (E1 270319 10).

La directora había creado una atmósfera de comprensión, los maestros se sentían valorados, reconocidos y al mismo tiempo, en su individualidad, eran apreciados por ella, sus relaciones trascendían lo académico, más bien, se comportaba como una amiga incondicional. Su estilo de liderazgo interpersonal, le permitió alcanzar su objetivo de proyectar a la escuela, pues tal como lo describe Ball (1989) “la fuerza está en su trato con el personal. Casi sin excepción, logrará hacer casi todo lo que quiera hacer gracias a sus relaciones, no necesariamente con el personal en forma colectiva, sino individualmente” (p.99) y con ello garantizar su compromiso con la institución.

De manera oculta, había propiciado que los maestros se sintieran en un clima laboral agradable, pero a su vez, buscó que bajo esta dinámica ellos se comprometieran con el trabajo que impulsó. Esta forma de dirigir permitió que asignara funciones sin que los maestros objetaran sobre ello, así lo expresa la Mtra.

Rivas cuando recuerda que: “*nadie decía nada, todos nos íbamos a donde ella decía*” (E2 280319 8).

El estilo del director se convierte en el estilo de la escuela es tentador introducir en este caso el lenguaje figurado del feudalismo. La importancia asignada a las relaciones personales y los favores individuales del director a los miembros del personal crea un sentido de obligación mutua. Mediante el otorgamiento de <<beneficios>>, el director ata a los profesores con un lazo de lealtad. Esta lealtad es hacia la persona, no al cargo. A cambio de indulgencia, estímulo y apoyo, el director espera lealtad (Ball, 1987, p.99).

Dado este planteamiento, considero que la maestra mostró empatía con los docentes, los apoyó cada vez que enfrentaban una dificultad personal; pero a su vez, ésta forma de conducirse hizo que los maestros se sintieran comprometidos con el trabajo, siendo leales ante su liderazgo, pues más que un compromiso laboral, existía un compromiso hacia su persona, a su amistad. La directora no esperaba que los docentes fueran sumisos ante su liderazgo, sino que encontró en su carisma la fuente para que los docentes fueran fieles hacia su persona y al serlo también estaban comprometidos con la institución. Los maestros expresan que el prestigio de la escuela se lo deben a su determinación, a su forma de ser y a su gestión.

Maestra Mercedes: nos daba mucha confianza, nos apoyaba, sentíamos mucho el apoyo de ella. Y nos decían *no es que nada más es la cabeza*, sí, ok entiendo, pero se vio que no, hubo dos cabezas después de mi mamá y la escuela se vino abajo ¿no? Entonces yo siento que el éxito de la escuela es tener un buen directivo, que contemos con el apoyo de él y que nos sintamos seguras ¿no?, seguros de nuestro trabajo ¿sí? apoyados (E8 240519 10).

La maestra Mercedes, al igual que otros maestros, atesora la gestión que tuvo la directora, pues consideran que el liderazgo del director es sumamente importante para la concreción del éxito de una escuela, donde no solo se procure el trabajo organizativo, sino también, se ponderen buenas relaciones entre los miembros para darles la seguridad que necesitan y cumplir cabalmente con sus roles. Quienes poseen mayor antigüedad desearían seguir trabajando bajo las mismas prácticas. Con la llegada de una nueva gestión se han trastocado aquellos significados y rutinas que ya formaban parte de lo cotidiano, dicha situación ha generado diferentes perspectivas sobre la nueva gestión.

El imaginario social construido en torno al prestigio de la escuela, hoy se ve amenazado por una nueva dirección que evidencia la necesidad de cambiar su dinámica; pues de acuerdo con la valoración que las autoridades oficiales hicieron creyeron conveniente comenzar desde la gestión que se venía dando en la dirección de la institución. Aquellos significados y constructos que los docentes han internalizado los enfrenta a una realidad que para muchos no es comprensible y de las cuales profundizaré en los siguientes dos capítulos, al analizar las percepciones que tienen los maestros sobre los procesos instituyentes que comienzan a gestarse desde la inmersión de la maestra Sofía, la nueva directora del plantel.

CAPÍTULO III

SIGNIFICADOS QUE SE TRASTOCAN EN LA ACTUALIDAD

*Nunca una institución se mantiene idéntica y sin cambios, pues como diría Heráclito, nunca nos bañamos en el mismo río, no solo porque el río fluye y cambia sus aguas sino porque nosotros también cambiamos y no somos los mismos (Hottois, 1997).
(Anzaldúa, 2015, p.27)*

Los miembros de la organización “Constituyente 1917” han conformado una identidad institucional muy sólida que se ha mantenido por más de 30 años. Los docentes asumen que su escuela representa prestigio, producto de un esfuerzo compartido y sostenido por un ideal. Para comprender el estado actual por el que atraviesa esta institución, tuve que retroceder y escudriñar en el pasado, tal como lo describí en los capítulos anteriores. Este esfuerzo por recuperar la historicidad de la escuela me ha permitido entender cómo la colectividad hoy en día se siente frágil ante los cambios, pues tal como lo plantea Castoriadis (1997) se pone de manifiesto un imaginario social instituyente con restricciones históricas en el que “ninguna sociedad de la cual podamos hablar emerge en el vacío. Existe siempre un pasado y una tradición” (p.7).

Con todo y lo anterior es sobresaliente cómo la organización de la institución se hizo efectiva por mucho tiempo, donde cada uno de los miembros de la colectividad asumía con alto compromiso personal las normas por las que la escuela se regía, pues tal como lo plantea Castoriadis (1989) citado por Anzaldúa (2012), “la institución es la creación de sistemas simbólicos sancionados que establecen la regulación normativa, funciones y formas de pensar, representar, ser y actuar, que regulan las relaciones y las prácticas sociales” (p.32). La colectividad estaba sujeta a roles específicos, ellos ya habían creado una realidad y asumían su cotidianidad de forma segura.

En este orden de ideas, en el capítulo anterior puse de manifiesto que la profesora María Asunción es reconocida por los miembros de la organización como la líder y

principal fundadora de la escuela. Durante su estancia al frente de la misma, llegó a instituir prácticas, relaciones y roles entre los miembros, quienes, apostando por un mismo proyecto, conformaron una institución de prestigio. El compromiso y la autoridad que representaba para la organización fue decisivo y todas las propuestas que les planteaba eran aprobadas, pues existía la confianza de que siempre se tomaban las mejores decisiones en beneficio de la colectividad.

Desde una perspectiva general, durante más de tres décadas la gestión de la directora María Asunción priorizó que los docentes permanecieran en un mismo grado, llegando a especializarse en el mismo, pues consideraba que los maestros al tener conocimiento sobre contenidos específicos aseguraban brindar una mejor enseñanza a los alumnos y por ende, propiciaba que tuvieran mejores resultados académicos. Los profesores, a su vez, tenían conocimiento de sus roles al interior de la organización y en el desarrollo de actividades, donde a lo largo de los años, no hubo mayor movilidad y tendían a realizar las mismas funciones. Aunado a ello, se encontraba la libertad que se les había otorgado para conducir su práctica evitando la formalidad en la entrega de planeaciones, siempre y cuando tuvieran presente la importancia de que año con año debían reflejar resultados provechosos en su grupo. Dicha libertad también se objetivaba en la creación de “pases de salida”, con los cuales los docentes podían ausentarse del plantel en momentos en los que algún maestro de una clase extracurricular estuviese al frente de sus grupos. Los maestros con mayor antigüedad generaban derechos sobre los espacios que se habían acondicionado en la institución, tan solo para estacionar sus vehículos, pues dichos lugares no eran suficientes para todo el personal y se priorizaba a quienes llevarán más años de servicio en el plantel.

A raíz de la jubilación de la maestra María Asunción, deja la dirección de la “Constituyente 1917”. Previo a su salida, dejó preparada a la maestra Susanita para que, cuando dejara el cargo, pudiese ocupar el lugar de la dirección de la escuela y con ello asegurar la continuidad del proyecto escolar que por más de 30 años implementó. La propuesta de que una maestra de la misma organización asumiera

las riendas de la escuela significó para el resto de los miembros confianza y seguridad de que la institución seguiría trabajando bajo las mismas prácticas.

La acción colectiva no es un fenómeno natural. Es un constructo social cuya existencia plantea problemas. Suponen e instituyen al mismo tiempo una estructura humana. Esta estructuración puede estar relativamente formalizada y ser consciente o puede haber sido “naturalizada” por la historia, las costumbres y las creencias, al grado de que puede parecer obvia (Crozier, 1990, p.19).

Tales planteamientos permiten comprender que la organización en su acción colectiva había creado una forma de responder a las exigencias de la sociedad y definido redes de trabajo que llegaron a instituirse, a las cuales se les daría continuidad con el trabajo que desarrollaría la maestra Susanita a quién habían preparado para ocupar la dirección de la escuela. Las significaciones con las que los sujetos de la organización se identificaron en la escuela, aunada a la libertad que hasta cierto punto se les había otorgado, permitió que ellos construyeran una identidad grupal, pues tal como lo plantea Bleger (1996) “uno de los niveles de la identidad grupal es una identidad que está dada por un trabajo en común y que llega a establecer pautas de interacción y pautas de comportamiento que están institucionalizadas en el grupo” (p.76).

Debe señalarse que la organización estaba confiada de que se respetaría el acuerdo interno que había sobre la sucesión de la dirección de la escuela; sin embargo, las autoridades oficiales y sindicales, asignaron a una maestra externa a la institución, quedando así la profesora Sofía como nueva directora del plantel. Con su ingreso, también se incorpora la maestra Ana con el cargo de la subdirección académica, quien como lo mencioné en el capítulo I, llega ocupar este espacio a partir de un examen de promoción que realizó y que le permitió obtener la clave. La presencia de ambas docentes ha generado que los miembros de la escuela experimenten diversas emociones y sentimientos respecto a ellas, pues su

presencia trae consigo una perspectiva de organización diferente, al desear implementar acciones con estricto apego a las normas y reglas establecidas de manera formal. Dicha situación ha provocado el sufrimiento para los miembros con largos años de servicio en la escuela.

Cuanto más maduro sea el grupo real u organizacional, más vacilará en nombrar e identificar el origen de su sufrimiento, en atreverse a señalar a uno de sus miembros como iniciador de la angustia, de la depresión, de la impotencia y de la descalificación vividas por todos y por cada uno (Diet, 1998, p.132).

Con su llegada, la colectividad ha visto amenazada la forma de organización que había persistido. Se han puesto sobre la mesa aquellas significaciones de pertenecer a una gran familia, de tener un padre protector y de ser una escuela de prestigio. Pues de acuerdo con Anzaldúa (2012) “las significaciones imaginarias son creadoras de objetos, discursos, prácticas e instituciones, a partir de las cuales el sujeto se construye un mundo psíquico y socio - histórico para sí, en el que encuentra sentido a su existencia y sus acciones” (p.35). En este sentido, todas estas significaciones que se habían sedimentado, hoy se han trastocado desde la inmersión de una nueva gestión que apuesta por una nueva forma de trabajo que permita alcanzar resultados óptimos en beneficio de la institución. Por ello, en el presente capítulo me interesa profundizar en el estilo de liderazgo que ha implementado la maestra Sofía, situación que ha enmarcado una transición en la organización de la institución. Proceso que ha trastocado las significaciones que los docentes han construido sobre su escuela y que les ha hecho experimentar sentimientos de nostalgia al ver amenazada una forma de organización que durante años no había generado mayores cambios.

1. ¿Quién es la maestra Sofía?

La maestra Sofía cuenta con 59 años de edad, me dio la impresión de ser una mujer que apuesta por la toma de decisiones con apego a lo normas. Actualmente es directora de la “Constituyente 1917”. Para iniciar su gestión en esta escuela se ha dado a la tarea de conocer a los miembros de la colectividad, adentrándose a la forma en la que cotidianamente laboran para ganarse su confianza y comenzar a establecer nuevas formas de trabajo en beneficio de la institución. Comprender cómo ha definido un estilo de liderazgo fue importante y por ello, me pareció indispensable conocer sus primeras experiencias como docente y posteriormente, sus primeros acercamientos a la gestión directiva. Inicialmente me dio la oportunidad de conocer su formación académica.

Maestra Sofía: soy maestra normalista. Soy de aquí de Pachuca. Estudié la carrera en una escuela normal particular que ya desapareció, se llamaba “Javier Rojo Gómez”. Asistía en el turno sabatino, en esa temática, estudié lo que es la normal básica”. (E10 280519 1)

Cuando ella egresa de la normal, su interés se enfocó en ejercer su carrera, no obstante, no obtuvo de manera inmediata la oportunidad de ingresar con una plaza al magisterio. Antes tuvo que experimentar su práctica en otros espacios que pusieron a prueba su profesión docente.

Mtra. Sofía: Cuando yo salí de la carrera, buscaba mi plaza y no la conseguí. Me dieron la oportunidad de interinatos y cuando aspiraba a mi plaza me dicen que para los que habíamos egresado de mi escuela no había plaza y trabajaba cubriendo un interinato en la comunidad de San Juan Solís. Después me fui a la supervisión, me dio la oportunidad la supervisora y me fui a la supervisión como apoyo. Cuando no se me da la oportunidad de la plaza ella me invita a trabajar aquí a Pachuca, a su escuela, una escuela particular de Nueva Creación. Sin embargo, ahí fue mi decepción como maestra porque era muy diferente trabajar en una

comunidad donde la gente le daba el valor al maestro y llegar a una escuela particular a donde era de Nueva Creación. Estaba compuesta con niños hasta suspendidos de otras escuelas ¿no?, entonces, muchos papás, amigos míos, que conocía sus problemáticas. Me fue difícil, se me hizo difícil ese contexto y dije *no puede ser esto del magisterio ¡ay no!* renuncié y me dediqué a mil cosas, 12 años, 12 años no quería yo saber de nada (E10 280519 1).

En su experiencia manifiesta que las primeras oportunidades que tuvo para ejercer le fueron difíciles, pues al ser egresada de una escuela normal particular, no tenía las mismas facilidades que los maestros egresados de una escuela pública para insertarse inmediatamente al campo laboral. Por ello, sus primeros acercamientos a la docencia los tuvo a través de cubrir interinatos. Dentro de sus primeras experiencias profesionales, estuvo en una comunidad como docente interina, ahí conoció a la supervisora de su zona y la invitó a colaborar con ella en una escuela particular que recién comenzaba a fundar. Ella aceptó y al integrarse a dicha institución, vivió momentos de incertidumbre pues le generó dudas sobre el ejercicio de la docencia. El contexto al que se enfrentó era más demandante por la ubicación de la escuela en una ciudad, a su vez, ya conocía a algunos padres de familia de los alumnos que atendía y también sabía de sus problemas de aprendizaje. Esta posición la llevó a renunciar a la docencia al no sentirse capaz de atender las exigencias que la escuela demandaba, pues tal como lo expresa Simon Veenaman (1984) citado por Marcelo García (2008) vivió un proceso al que denomina como “<<choque con la realidad>>”, para referirse a la situación que atraviesan muchos docentes en su primer año de docencia, caracterizado por un proceso intenso de aprendizaje y caracterizado por un principio de supervivencia” (p.15). Tal parece que enfrentarse a este panorama complejo no fue de su agrado y provocó que tomara la decisión de ya no seguir ejerciendo.

Pasaron 12 años en los que ella no ejerció la docencia, en este lapso decidió formar una familia y tuvo un hijo. Años más tarde, se le presenta la oportunidad de ingresar

al magisterio por medio de un tío que se encontraba trabajando en la SEP y quien le ayudó a ubicarse, esta vez, con una plaza de manera oficial.

Maestra Sofía: llega un primo, de esos primos que nunca vemos que llegan a visitarte desde hace muchos años. Y *¿tú a qué te dedicas?, no pues yo soy maestra y ¿dónde trabajas?.* Yo en ese tiempo era representante médico de una empresa privada, entonces me dijo *oye ¿cómo es que no tienes plaza?.* Le platicué mi historia y me dice *oye el primo fulano de tal trabaja en la SEP* y le dije *¡ah! pues mañana lo vamos a ver* y dije *¡ok!, no te quito la intención ¿no?* Años atrás había hecho mucha antesala para entrar a conseguir la plaza y pues no era como ahorita con examen, del palancazo necesitabas para entrar ¿no? Entonces, pues fuimos, nos recibió, le platicó que yo era maestra, que no tenía plaza y quería que me apoyara, todo el rollo y me dijo *¡sí claro!* y me dijo *¿dónde la quieres?,* le dije *donde sea, menos Pachuca* y dice *¿cómo?, sí, donde sea, menos Pachuca.* Llamó al de recursos humanos y me dijo *y ¿dónde la quieres?* y yo la pedía en la zona de San Agustín en donde conocía, que había trabajado y me dijo *no, mira, ahora llegas a disposición de zona, tiene comunidades muy lejanas y corres el riesgo que te mande a una lejana.* Yo dije *con que pueda ir y venir sin problema para dejar y recoger a mi hijo de la escuela* y ya me dijo *pues Tizayuca* y dije *bueno pues Tizayuca* (E10 280519 3).

Lo anterior permite comprender cómo logra incorporarse al magisterio con el apoyo de su primo y de su tío, quienes al estar laborando en la SEP y dadas las relaciones que habían establecido con las autoridades inmediatas, consiguieron ubicar a la maestra Sofía en el año de 1994. Sin embargo, lo hace nuevamente como maestra interina, para cumplir con los requisitos que demandaba la SEP de cumplir con tres interinatos ininterrumpidos y tener derecho a que le dictaminaran la clave de su plaza. Dadas las experiencias que tuvo en sus primeros espacios de inmersión procuró que su ubicación se la dieran en los alrededores de la ciudad de Pachuca,

para que el tiempo de traslado fuera menor y le permitiera cumplir con las responsabilidades que tenía con su familia. Ella relata que las experiencias como docente fueron satisfactorias, pero también, muy conflictivas.

Maestra Sofía: muy bonita mi experiencia. Llegué y me presenté y mi supervisor me dijo, que regresara y regresara. Me ubicó 15 días después, entonces a todos los maestros les extrañaba porque normalmente los detenía en la supervisión, en lo que los ubicaba ahí los tenían. A mí no y todos decían y *esta qué ¿no?* Hasta que, pues ya llegó el día y me llevó a una escuela multigrado que después, al paso del tiempo, fui directora de esa escuela. Me ubicó en una comunidad, en un fraccionamiento de Tizayuca, que en ese tiempo iniciaba. Ahí inicié, estuve dos ciclos, bueno, todo lo que cubrí de mis interinatos, más un año más con mi clave ahí estuve. Posteriormente me cambiaron, bueno nos sacaron, hubo problemas en la escuela y nos sacaron a todos los maestros y me cambiaron a una escuela multigrado. Ahí estuve otros años y de ahí, ya me cambié a otra escuela que ya era de organización completa, ahí estuve también cinco años. Posteriormente, de ahí, me volví a cambiar a otra escuela a donde por situaciones personales estuve aproximadamente unos meses. De ahí, hablé con mi supervisor y me puse a disposición de la supervisión y él me tuvo ahí en la supervisión y ya, de ahí salió la dirección también, yo estaba esperando mi ubicación en otra escuela que solicitaba” (E10 280519 4).

De acuerdo con lo expresado por la maestra, en sus primeros años de servicio de manera oficial tuvo muchos cambios de adscripción a varias escuelas de su misma zona, debido a que solían presentarse muchos problemas al interior de las organizaciones, con los padres de familia o debido a que el contexto en el que estaba era muy conflictivo. En determinado momento optó por ponerse a disposición de la supervisión, cuando esto sucede el supervisor le solicita su ayuda para cubrir la dirección de la escuela en una comunidad que tenía problemas.

Maestra Sofía: sí del 2006, cuando yo estaba en la supervisión hubo problemas con el director de esa escuela, de la escuela multigrado en donde yo había trabajado también, antes. Entonces el supervisor me pidió de favor que le apoyara con la dirección con grupo y que quedaba de esa manera (E10 280519 5).

A partir de este momento, la docente inicia sus experiencias como directora. Manifiesta que estar al frente de una organización le demandó más preparación, pero también, considera que el tiempo en el que estuvo como ayuda a la supervisión pudo aprender a manejar el trabajo administrativo y a su vez, le permitió establecer relaciones con otros directores e ir conociendo cómo se conducían en sus escuelas. Describe que en ocasiones tenía que acercarse a ellos para resolver las dudas que le iban surgiendo: “como tenía amigos directores, compañeros, entonces me acercaba ellos, ellos me arrojaban *¿no?, pues esto lo haces así, esto no o a veces iban a mi escuela a ayudarme a enseñarme cómo y no, mira, hágalo así*” (E10 280519 6). Al terminar el ciclo escolar como directora en esa escuela, nuevamente su supervisor le pide que cubra el lugar de un director en otra escuela. Así lo narra:

Maestra. Sofía: termina ese ciclo escolar y yo pedía, yo estaba buscando mi ubicación, o sea, el acuerdo era en lo que se hacía. Entonces empieza a haber problemas en otra escuela, yo le pedí al profe primero que me ubicara, *me decía no maestra ayúdame a iniciar el ciclo escolar*. Lo inicio y en octubre hay problemas en otra escuela y me pide de favor que permute con el maestro que necesitaba, entonces me voy de directora a otra comunidad. Una escuela de organización completa pequeña, en una comunidad que estaba catalogada como rural. Ahí fué como la primera experiencia formal como maestra *¿no?* de directora. Papás muy de pueblito, se sentían dueños de la comunidad y querían ellos decidir por la escuela. Me enfrenté con un problema fuerte porque yo llego a esa escuela y resulta que a los niños les permitían salir a desayunar a su

casa a la hora del recreo, entonces yo llego y cierro las puertas de la escuela y dije *¡no!, aquí nadie sale*. Obviamente, no lo tomaron muy favorable, pero yo sabía perfectamente la responsabilidad que yo como directora tenía porque el niño estaba en la escuela de ocho a una y esa era mi responsabilidad (E10 280519 7).

Dicha experiencia le permitió ir conociendo cómo debía orientar su liderazgo en una escuela, pues ella, tuvo que tomar decisiones firmes para asegurar que la organización se condujera lo mejor posible. Aunado a los conflictos que llegó a tener con los padres de familia en la toma de decisiones, señala que esta organización se fragmentó tras la salida de algunos miembros.

Maestra Sofía: estuve 4 años ahí, más, menos. Cuatro años en una comunidad pequeña, también con la problemática que había del director anterior, o sea, ahí tuvieron que hacer un ajuste de escuela. Sale el director y algunos maestros, pero dejaron otros, entonces eso también generaba un poquito de problemas, pero bueno, de alguna manera, de los seis grupos, se llevaron a tres maestros y dejaron tres. Pues uno de los maestros que había salido, buscaba la dirección, a veces iba en las tardes a dejar unos papelitos a los papás, que finalmente no estaban dentro de mi alcance ¿no? (E10 280519 8).

Lo anterior da cuenta de cómo su gestión se vió empañada por la inconformidad de un maestro que quería ser director de la escuela donde ella había llegado, no obstante, expresa que durante su permanencia hizo lo mejor que pudo dentro de las funciones a las que ella tenía alcance y tras cuatro años de su gestión en este plantel, nuevamente cambia de escuela.

Maestra Sofía: me ofrecen el cambio a otra escuela, una escuela ya grande, de las nuevas escuelas, en un fraccionamiento de Tizayuca complicado por las gentes que llegaban del Estado de México. Llego, igual había el problema de que el presidente de la asociación, el tesorero

perdón, se había llevado el dinero de la escuela, entonces este, cambiaron al director y yo llego a la escuela con esa problemática pues en puerta ¿no? (E10 280519 8).

En este nuevo centro educativo, al que describe como más grande y más complicado, se enfrenta con un problema relacionado con la asociación de padres de familia, pues hubo detalles en cuanto al dinero que manejaban. Ante esta situación ellos acuden a ver al supervisor porque no querían que la maestra asumiera la dirección de la escuela. Así lo describe: “a los 2, 3 días que llegué, el comité de padres va a ver a mi supervisor, que no me querían en la escuela, entonces ya el supervisor le dijo que pues, primero conozcan el trabajo de la maestra ¿no?” (E10 280519 9). A pesar de que los padres de familia se oponían, con el paso del tiempo, ellos aprobaron su trabajo y permaneció ahí por 10 años. En el 2018, le ofrecen la oportunidad de trabajar en Pachuca. Ella acepta, renuente a que salga su cambio, meses después llega a la “Constituyente 1917”.

Maestra Sofía: ya me habían ofrecido una escuela aquí en Pachuca y no la acepté, entonces este, a los dos años de que me ofrecieron esa primera escuela, me preguntaron *¿te gustaría trabajar en Pachuca?* y yo decía *¡ay no!, no, no, no, no*. Me decían *pues ya con los años que tiene en Tizayuca*, pues tenía muy buena relación con mis compañeros de zona, estaba en la delegación y todo eso *sí, es que ya, es que usted ya merece que esté en Pachuca*. Entonces, me ofrecieron el cambio a Pachuca, pero no sabía yo a qué escuela o sea nada más el cambio a Pachuca y dije *bueno ya, al fin que ni va a salir*. A los muchos meses después salió el cambio (E10 280519 10).

Tal parece que dadas las relaciones que había establecido en su gremio sindical y al trabajo realizado como directora en varias escuelas de su zona, le brindaron las facilidades para acercarse a su hogar. Pero ella no conocía la escuela a la que iba a llegar, así lo relata: “sabía que era una escuela grande, pero en realidad yo estaba

desconectada de aquí de Pachuca. Sí sabía que era una buena escuela, lo que se sabe de la escuela ¿no?, pero no conocía realmente lo que estaba dentro de la escuela ¿no?” (E10 280519 10). Narra que su primera impresión al llegar a la “constituyente 1917” no fue del todo favorable.

Maestra Sofía: muy mal, no muy agradable, porque ellos querían una compañera de directora. De alguna manera la escuela se vio en problemas fuertes, precisamente a raíz de que, saliendo la directora de muchos años atrás, dejó una compañera. A veces como compañeros no todos somos monedita ¿no?, pues ya no era lo mismo, porque las exigencias que se pedían pues ya no les parecía a algunos compañeros, digo, es la media versión que tengo también de algunos compañeros, pero, realmente no conozco exactamente si es así ¿no? (E10 280519 10).

De acuerdo a la experiencia relatada por la maestra, ella se integra a un ambiente tenso, pues los docentes de dicha organización querían que una maestra de su misma escuela asumiera el cargo de la dirección. En los más de treinta años en los que había estado al frente la maestra María Asunción como directora, había dejado preparada a una docente de su misma estructura para ser la directora, por ello, la colectividad nunca imaginó que les sería asignada una docente externa. A partir de la incorporación de la maestra Sofía, es como surgen nuevas problemáticas a las que ella comenzaría a enfrentarse, pues tal como lo plantea Lacey (1977) citado por Ball (1989, p.45) “el cambio o la posibilidad de cambio lleva a la superficie los conflictos y diferencias subterráneas que de otro modo quedan silenciado u ocultos en la rutina cotidiana de la vida escolar”. Sin duda este acontecimiento marcaría el inicio de un proceso de transición complejo para la organización.

2. La función directiva de la maestra Sofía: entre escuelas de conflicto a una de prestigio

Al incorporarse la maestra Sofía de manera oficial como nueva directora de la institución, basada en su experiencia, ella ya había creado un imaginario radical de cómo dirigir una escuela, los años de servicio al frente de varias escuelas conflictivas, la hicieron definir un estilo de liderazgo que también asumió en la “Constituyente 1917”.

La historia de liderazgo se identifica con la propia historia del hombre. La condición de líder no es producto de una civilización o una época, ni siquiera de varias en exclusiva. Es un fenómeno que se manifiesta en algunos individuos como consecuencia de una serie de circunstancias, tanto psicológicas como sociológicas, que se entremezclan con ausencia de cualquier norma en concreto (Ciscar y Uria, 1988, p.112).

El estilo de liderazgo adoptado por la maestra Sofía se entrelaza con su trayectoria profesional, consecuencia de las experiencias que vivió en las escuelas en donde laboró y que en su mayoría fueron problemáticas. Todo ello, le permitió definir un imaginario radical sobre cómo debía proceder al estar al frente de una dirección, es decir, cómo debía asumir su gestión.

Maestra Sofía: Llegaban mis compañeros y me decían *ya, ya, jeres el apagafuegos de la zona!*. O sea, a todas las escuelas que he llegado es porque ha habido problemas y ha habido la necesidad de moverlos y que llegue alguien que conozca la problemática ¿no? y que sabes que tienes que resolverlas y en esta no es la excepción, nada más que yo lo desconocía. El supervisor me decía *no les imponga, no les va a llegar por ahí* y me daba las pautas porque los conocía más que yo, me daban las pautas. Precisamente me decían que ahora la veían más fortalecida, que ya veía un poquito más el equipo de trabajo de cómo se pusieron al

inicio, de como estaban, porque sí, no había nada. La verdad yo vengo de una zona de trabajo, donde mis supervisores me exigían, de malas formas si usted quiere, pero te ibas con todo. Era una zona de trabajo. Los maestros de aquí no quieren hacer más, creo que es general aquí en Pachuca, tengo compañeros que ya se vinieron para acá y ahora están en la misma ¡eh!, en esa pasividad (E10 280519 44 - 45).

A raíz de su incorporación a la “Constituyente 1917”, comenzaron a presentarse diferencias en los sujetos que integran la organización, pues el proceso de cambio que comenzaron a experimentar fue desafiante. Así lo refiere Ball (1989), “un nuevo director entra a una estructura bien consolidada de lealtades, expectativas y rutinas elaboradas en una estrecha relación de trabajo desarrollada a lo largo de una cantidad de años” (p.156). Tales planteamientos permiten comprender cómo la presencia de la directora significó para los individuos una amenaza hacia las formas y rutinas que ya tenían establecidas, por ello, comenzaron a manifestar sus inconformidades hacia su presencia. Esta situación significó para la maestra Sofía un nuevo desafío, pero dadas las experiencias que había tenido en otros espacios educativos, buscó la manera de sobrellevar el rechazo que le hacían sentir los docentes. Aunado a ello, aún se encontraba la presencia de la maestra María Asunción de manera indirecta que se objetivaba en el trabajo organizativo que se continuaba asumiendo en la escuela.

Maestra Sofía: tuvieron una directora por 30 años. Su hija está en la escuela, incluso el 15 de mayo me llamó para felicitarme y me dijo *no maestra en lo que necesite la puedo apoyar, yo le puedo decir cómo, yo no les hacía caso a las autoridades, para nada, yo manejaba esto así, así y yo decía y yo no dejaba*. Pues sí, le creo, pues porque parte de esa práctica docente a mí me tocó en mis primeros años de directora y como maestros. Antes le podías jalar a un niño y *¡siéntate, te estoy hablando!* y no pasaba nada, ahora ya pasa, o antes, pasaban a los niños que le comento en la tarde y no pasaba nada, ahora ya pasa y me decía *no*

maestra, este, yo para tener a mis maestros contentos me lo llevaba de viaje, me los llevé a Cancún, pero con dinero de la escuela, con actividades de la escuela. Cuando llego mi primera impresión es de ¡una escuela monstruo! en las condiciones que está y que no tenga una biblioteca, estoy traumada (E10 280519 29)

En su discurso la maestra Sofía da cuenta de cómo influyó la gestión de la maestra María Asunción de manera contundente en la vida institucional. Considera que su estilo de liderazgo fue funcional en un contexto histórico diferente, donde existían las posibilidades para que se desarrollara como lo hizo. Pese a que la maestra María Asunción ha tenido comunicación con la maestra Sofía para apoyar su trabajo en la escuela como directora, ella manifiesta que no tomará en cuenta sus sugerencias, pues los tiempos que se viven son otros y las necesidades que presenta la escuela son varias, por lo que ella se concretará en hacer lo que considere conveniente para innovar en la escuela. Sin embargo, la transición no será fácil, pues existe la incredulidad por parte de algunos docentes.

Quando el director trata de innovar y promover el cambio, encuentra el reto de una oposición defensiva. En este caso, la oposición intenta conservar aspectos del status quo que están amenazados. Tal situación se presenta a menudo cuando hay un cambio de director. Los nuevos directores con frecuencia y llevan consigo nuevas ideas y un mandato de iniciar el cambio (Ball, 1989, p.149)

Tal contribución es comprensible, pues al mantener una organización instituida, un cambio siempre genera temor, ya que, al implementarse nuevas formas de organización, el personal de la institución, ve amenazada aquellas formas en la que antes se conducían, que en su tiempo, no generaron mayor movilidad.

A. Percepción de la directora sobre la escuela: “es una escuela que se maneja por usos y costumbres”

Uno de los objetivos que se propuso la maestra Sofía fue, primeramente, conocer el contexto en el cual estaba inserta, es decir, hizo una valoración de la organización con la que iba trabajar, las formas en las que se conducían los sujetos, las necesidades que había en cuanto a infraestructura y materiales para tener un panorama general de su situación actual y sobre ello poder trabajar. Describe que al comenzar a conocer a la comunidad educativa se dio cuenta de que en ellos prevalecían prácticas y roles que se habían arraigado fuertemente con el pasar de los años.

Maestra Sofía: yo he llegado a sumarme un poquito al trabajo, usted sabe que si usted llega como directora, no empieza hacer cambios abruptos. Es una escuela completamente que se maneja por usos y costumbres, desde mi punto de vista, es una escuela 100% usos y costumbres ¿no?. Maestros que llevan muchos años en su mismo grado, maestros que se oponen, resisten al cambio ¿sí?. Ahorita por decir, para mí es un conflicto quitar a la maestra que tiene 28 años en primero, porque aparte, siento que independientemente de la técnica que trabaja, sus estrategias, todo, saca el grupo ¿no?, da resultados ¿no?, pero todavía trabajando Minjares. Incluso los papás piden esa maestra, ya los papás de hecho, ya saben que maestros están en cada grado (E10 280519 11).

En sus palabras, concibe que la escuela se rige bajo usos y costumbres, tal parece que lo describe de esta manera, por la forma en la que los docentes internalizaron el proyecto de escuela que implementó la maestra María Asunción, lo que derivó en que se apropiaran de roles específicos que permanecieron a lo largo de los treinta años de su gestión. Así lo afirma: “por decir, comisiones, ellos ya saben “hoy les toca a los verdes, porque el año pasado para tal comisión fueron los rojos, ahora les toca a todos los grupos amarillos” (E10 280519 12). Al expresar que los

maestros “llevan muchos años en el mismo grado” da por hecho que los padres de familia están al tanto de cómo se han conformado los grupos y quienes son los maestros designados para cada uno. Esta situación le ha generado un conflicto, al no saber cómo responderán académicamente los grupos si ella comienza a hacer cambios en la asignación de docentes. Dentro de la valoración que ha hecho sobre la organización de la escuela, considera que los docentes estaban acostumbrados a seguir órdenes.

Maestra Sofía: cuando yo llegué, ellos querían que yo les dijera *¡pongan esta cuchara aquí!*, porque yo directora lo decía, entonces, si esta cuchara tenía que estar aquí y le correspondía a Juanita que la pusiera, no la ponía, porque yo no le había dicho que la pusiera ¿sí?, entonces poco a poco yo dejé de darles órdenes (E10 280519 28).

Lo anterior es comprensible pues, en el capítulo anterior abordé sobre el estilo interpersonal con el cuál se conducía la exdirectora, donde privilegió que se fortalecieran las relaciones interpersonales más allá de la jornada laboral, permitiendo que los maestros se comprometieran con mostrarle lealtad. Esta lealtad trascendía en el hecho de que ellos acataban sus disposiciones sin objetarlas, situación que se ve reflejada hasta el día de hoy porque ellos están sujetos a la forma de organización con la que venían trabajando.

La directora manifiesta que el prestigio que la escuela consolidó se debe a prácticas tradicionalistas, donde los docentes tendían a realizar lo mismo a través de varias generaciones y llegaron a especializarse en atender un solo grado. Tal parece que esta situación era la garantía de que los grupos académicamente salieran bien al dominar los contenidos que tenían que trabajar. Así lo manifiesta: “para mí, el éxito académico que tiene la escuela, son prácticas, prácticas muy tradicionalistas que anteriormente trabajábamos y daban resultados ¿no?” (E10 280519 20).

Lo anterior permite analizar que los contextos históricos son cruciales para entender la forma de gestión de las maestras al frente de la “Constituyente 1917”. En la época de la gestión de la maestra María Asunción se privilegiaba una política educativa donde se esperaba que la gestión directiva y de supervisión tuviesen libertad en la toma de decisiones de la escuela para asegurar su funcionamiento, y dado el compromiso tan sólido que asumió la directora concedió que ella se apropiara de la institución en un sentido imaginario para poder obtener los resultados que se había fijado y del cual los demás miembros se apropiaron. Así lo refiere Noriega (2010), donde a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) de 1992, se buscó “ampliar el margen de la escuela en la toma de decisiones; fomentar la cultura de la planeación; propiciar la retroalimentación de información para mejorar su desempeño, la rendición de cuentas y potenciar el liderazgo de los directivos” (p.670). Tal consideración permite reflexionar sobre las formas en las que la maestra María Asunción compartió estos ideales y antepuso un liderazgo donde privilegió la toma de decisiones y el rumbo que debía llevar la escuela a costa de sus autoridades, todo ello se ve reflejado por la forma en la que buscó que la escuela se considerara una familia donde ella debía asumir una figura paternal y los docentes vendrían a ocupar el rol de ser los hijos en esa familia, a quienes debía procurar.

Por su parte, la actual gestión de la maestra Sofía está determinada por la movilidad que tuvo en el desempeño de la función directiva y a las problemáticas que se enfrentó en diversos contextos, lo que le permitió adquirir experiencia sobre el ejercicio de su cargo. A ella le ha tocado experimentar de manera más cercana las exigencias propias de su función en un contexto de cambios sobre la función del director desde diversos programas que se han desarrollado en los últimos años, como lo han sido Escuelas al Centro, Proyectos Escolares, Rutas de Mejora, Escuelas de Tiempo Completo, entre otros. Lo anterior permite comprender que el contexto de política educativa en el campo de la gestión directiva marca las pautas sobre el desempeño de los directores y dado que en los últimos años se han puesto en marcha diversos programas para garantizar la calidad educativa en las escuelas,

la directora se basa en la normatividad que se debe cumplir para asegurar el logro de dichos objetivos y a su vez, ha definido una actitud ante la misma que permite advertir un marco de referencia para su acción.

B. Resistencia de los docentes: “cualquier cambio piensan que ya es agresión al maestro”

Dentro de sus funciones como nueva directora, la profesora Sofía, se ha propuesto organizar los cursos y talleres para valorar las deficiencias que existen en la organización. La forma que ha considerado más eficaz, es a través del trabajo colaborativo, por medio del cual pretende que los docentes comiencen a familiarizarse con el trabajo que ella les irá proponiendo. De acuerdo a su estrategia y tal como lo plantea Ball (1989) “el director debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración)” (p.93). Pese a que tiene un interés definido, las posibilidades de concretarlo se han tornado complejas.

Maestra Sofía: mi primer CTE que tuve con ellos, no tuve apoyo de la supervisión, nada más mandaban a los apoyos técnicos al CTE, pero tenía a una maestra observadora de SEP, que ella lleva también años observando a la escuela. Entonces, en ese CTE tocaba analizar la cédula matriz y el FODA también. Cuando yo pregunto me dicen que no, que no habían hecho nada, que nunca habían hecho nada. Entonces pues yo todavía tenía un poquito de materiales que realizaba en mi otra escuela, de los cuales pues yo tenía la cédula matriz y el FODA de mi otra escuela. Entonces, pues me di cuenta de que la problemática era la misma ¿no? el rezago educativo, la misma ¿no? Pero, cuando yo se las presento para modificarla, se los hago saber *traigo esta*, por ejemplo. A la hora que vieron que se manejaban rúbricas, una compañera se paró y dijo *a ver muchachos, ¿están de acuerdo que vamos hacer esto? ¡es mucho trabajo!* y yo me quede *¿Cómo?* pues son las herramientas de evaluación

¿quieren hacer esto? ¿de verdad quieren hacerlo? ¿rúbricas? ¡es mucho trabajo! (E10 280519 13).

Lo anterior hace referencia a las estrategias de trabajo que se deben desarrollar en las escuelas a partir de la reforma educativa del 2012, pues con ésta se pone en marcha la realización de los consejos técnicos escolares, los cuales corresponden a una nueva dinámica de trabajo en la institución. Dadas estas características la directora expresa que a la hora de tratar de organizar las actividades los docentes se oponen a realizarlas. Tal parece que la colectividad se acostumbró a una forma de trabajo diferente, donde la exdirectora se apropió de un rol y sin consultar a nadie, procuraba desarrollar las actividades que les correspondía hacer a los maestros para evitarles más carga laboral y que el tiempo lo emplearan en el trabajo con sus alumnos. Al oponerse a desarrollar las actividades que la nueva directora les asigna manifiestan su descontento por aceptar una nueva forma de organización donde el trabajo colaborativo es característico de las disposiciones oficiales actuales.

El director se enfrentará con el problema de mantener el control, tanto en el sentido organizativo de asegurar la continuidad y la supervivencia, como en el sentido educacional, mediante la elaboración y la aplicación de una política. Ambos aspectos del control, o del dominio, pueden representar y provocar conflictos y oposición (Ball, 1989, p.93).

Lo anterior es comprensible porque con la llegada de la maestra Sofía los docentes comenzaron a tener actitudes de oposición, pues no estaban de acuerdo con su incorporación, la ven como una maestra externa a su grupo, quien no conoce su forma de organización, así que cada vez que se reúnen para definir acuerdos, ellos se muestran inconformes ante sus disposiciones. A la directora le ha tocado vivir más experiencias similares.

Maestra Sofía: la maestra de primero, la maestra Susanita ¿si la ubica? trabaja muy bien, saca a los grupos. Entonces, en un CTE, ya estando la

subdirectora, pues les solicité su forma de trabajo, les di mi opinión de los métodos de antes, pues los niños son autómatas ¿no? Entonces ¡no!, todos los maestros se nos echaron encima defendiendo a la maestra, se nos echaron todos defendiendo a la maestra, o sea ellos sintieron que fue un ataque a la maestra (E10 280519 15).

Lo anterior hace referencia a la forma en la que los docentes han conformado un grupo sólido, pues cuando la maestra Sofía desea intervenir para que los docentes mejoren su práctica, ellos se muestran renuentes a los cambios. Parece que cuando realiza una propuesta, los sujetos se oponen a su aprobación, porque sienten que la antigüedad que llevan en la escuela les ha dado la experiencia de cómo funcionan mejor las cosas, así que, al intervenir sobre las formas ya instituidas, ellos llegan a sentir que es un ataque directo a su organización.

El desarrollo de un sentido de misión construye la lealtad, el compromiso y la confianza en una comunidad escolar. Constituye un poderoso impulso para el perfeccionamiento. Pero, si las misiones desarrollan la lealtad entre los fieles y la confianza entre los comprometidos, también provocan la herejía entre quienes cuestionan, difieren y dudan (Hargreaves, 2005, p.187).

Tal planteamiento permite comprender que la experiencia que tienen los docentes sobre las buenas prácticas y los significados que han construido sobre cómo obtener mejores resultados, son producto de la apropiación que aún tienen del proyecto de escuela que en su momento impulsó la maestra María Asunción, pues en el se estableció un objetivo, una misión que debían cumplir y que les demandó compromiso y lealtad para consolidarlo. La presencia de la directora como nueva líder en la organización ha hecho que los docentes vivan un proceso de sufrimiento ante los cambios. Pues ellos habían estado trabajando bajo cierta autonomía sobre su práctica, una libertad condicionada que la anterior directora había concedido y que por años formó parte de su rutina. Así lo externa la maestra Sofía: “de alguna manera cualquier cambio, sobre todo con la maestra que quería ser directora,

cualquier cambio piensan que es agresión al maestro, entonces pues así (cerrando la boca)” (E10 280519 20).

Hay algunos momentos de cambio que bien podrían ser llamados <<grandes dramas sociales>>, acontecimientos extraordinarios que ocasionan un profundo torbellino en la organización y que implican cambios fundamentales en la estabilidad del orden establecido (Ball, 1987, p. 154)

Dicha consideración permite inferir cómo los docentes conciben los cambios que se desean implementar, ellos creen que son agresiones directas hacia su persona, situación que la maestra Sofía trata de mediar cuidando la forma en la que les hace una sugerencia o les da una indicación. Parece que los docentes se muestran susceptibles a raíz de la forma en la que la directora llegó a establecer su autoridad. Así que después de haber presenciado estas situaciones, cree que para lograr ser aceptada en la organización debe ir haciendo cambios paulatinamente, cuidando las formas en las que se dirige a ellos respecto a su cómo mejorar sus prácticas pedagógicas, finalmente, tal como lo plantea Hargreaves (2005) ellos han conformado una cultura de la enseñanza donde “comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas para afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años” (p.188).

C. Oposición al cambio: “la normativa la brincan por el arco del triunfo”

El estilo de dirección que la maestra Sofía ha adoptado, privilegia la ejecución de reglas y normas que de manera oficial se han establecido. Considera que la mejor forma de mantener el control en la organización y de asegurar un adecuado funcionamiento es trabajar con estricto apego a las normas oficiales. Dadas las características del trabajo que desea implementar advierte que el estilo de organización que persigue se asemeja al que Enríquez (2000) y Ball (1989) describen.

En la organización burocrática hay normas, hay reglas para todo, hay procedimientos de trabajo, hay división de tareas muy estrictas, se deben aplicar los reglamentos en forma impersonal, en forma igualitaria para todos y la gente que ocupa puestos no tiene poder excesivo (Enríquez, 2000, p. 29)

Lo anterior hace referencia a un estilo de organización burocrático, infiero que la directora priorizará que los miembros de la institución se conduzcan de esta manera, donde las funciones que les corresponden cumplir deben atenderse porque están estipuladas en los reglamentos, y al hacerlo así, cada uno debe considerarse una pieza fundamental para que la estructura funcione. Por consiguiente, ameritar una sanción en caso de no cumplir con lo que les concierne. Por su parte, Ball (1989) compara esta forma de dirigir con el estilo administrativo.

En el estilo administrativo, el énfasis en el control de la organización se orienta hacia la posición más que hacia la persona. La información y la influencia fluyen por los canales y las estructuras formales. En cada plano de la estructura burocrática se fijan y se limitan los deberes y las responsabilidades (p.109)

La contribución anterior permite reflexionar que este estilo prioriza la participación que cada individuo hace sobre las tareas que se le asignan. La directora en función, primará que la colectividad se apropie de una forma de organización donde lo más importante sea alcanzar los objetivos plasmados y evitar conflictos, más que preocuparse por fortalecer sus relaciones personales, dicho de otro modo, “lo que se alienta aquí es un sentido de responsabilidad por la organización separado de las personas que realmente lo constituyen (Ball, 1989, p. 111).

Maestra Sofía: creo que la normativa es muy clara ¿no maestra?, yo creo que no puedo llevar la normativa al pie de la letra, pero si lo más cercano a que tenemos una norma ¿no? tenemos una norma. Incluso la

autonomía curricular nos permite, siempre y cuando no rebase las normas ¿no? la autonomía curricular va más enfocada a lo pedagógico ¿cómo vamos a trabajar? ¿qué vamos a hacer con la escuela? ahí está nuestra autonomía curricular. Al final de cuentas hay una norma, hay una norma que tenemos que seguir ¿no? entonces ahí entiendo el comentario de la maestra de decir *no, yo no hacía lo que las autoridades me decían, yo lo que pensaba lo hacía y usted tiene esa facultad maestra, sí tengo la facultad, pero también sé que tengo una autoridad* (E10 280519 37)

En su experiencia ha definido este estilo de liderazgo producto de los resultados que observó en las escuelas a las que antes dirigía, pues al insertarse mayormente en escuelas conflictivas, vio en esta forma de proceder resultados favorables para mantener el control de la organización. Manifiesta que está consciente de que dentro de la organización tiene cierta autoridad, misma que está restringida por la autoridad que ejercen sobre ella sus superiores. De alguna manera cree que no ha podido contrarrestar aquello que ve mal en la organización cuando expresa: “académicamente seguimos normalmente, muy pocos cambios. He empezado evitando las salidas de los maestros de la escuela. Ellos la normativa la brincan por el arco del triunfo ¿no?, ellos creen que tienen derecho de pedir permiso y que una tiene la obligación de dárselos cuando ellos lo quieran, esa parte la tengo que negociar con ellos ¿no?” (E10 280519 26).

En sus palabras deja ver que al entrar a una estructura consolidada está consciente que el proceso que seguirá para comenzar a trabajar será lento puesto que “una estructura es indudablemente un ensamble, una arquitectura; pero a más aún, una realidad que el tiempo tarda enormemente en desgastar y en transportar” (Osorio, 1998, p.14). A raíz de la valoración que la profesora Sofía hizo sobre la escuela, considera que será necesario que los docentes comiencen a reflexionar sobre los cambios que les propone y confía que poco a poco irán adaptándose a una nueva forma de trabajo. Comparte que al conocer las situaciones que se han instituido en

la escuela no está de acuerdo con muchas decisiones que se aprobaron y realizaban durante la gestión de la exdirectora.

Maestra Sofía: administrativamente hay muchas inconsistencias, ellos en las en las clases especiales se salían de la escuela, manejan mucho los pases de salida. Yo no se los manejo porque el pase de salida no está, yo no sé si ellos o la autoridad que estaba antes lo creó, pero ellos *voy a pedir un pase de salida* y ya no se dirigían con el director, iban con la administrativa y ella les daba permiso. Incluso hay veces que escuchamos *oye este, ¿la directora está ocupada? es que quiero salir. Está ocupada, pues vete no creo que se de cuenta* (E10 280519 21)

Estos comentarios son interesantes, dado que la anterior directora les había concedido cierta libertad para conducirse en la escuela y los maestros basados en esa libertad concedida llegaron a instituir reglas internas en el grupo. Una de ellas fue el uso de “pases de salida” en caso de que tuviesen una emergencia y mientras había otro docente atendiendo a su grupo. Dicha situación no es concebida por la maestra Sofía, quien considera que los permisos que suelen tomar no están establecidos de manera oficial y por lo tanto, deben eliminarse. Una experiencia más sobre las prácticas instituidas tiene que ver con la admisión de los alumnos.

Maestra Sofía: me enfrentaba a que los maestros querían que yo no recibiera a niños con rezago, a ellos los mandaban al turno de la tarde o si un niño iba mal, lo mandaban al turno de la tarde. Entonces ahorita, en este ciclo se da una situación en un grupo y los mismos papás pedían que esos niños se pasaran a la tarde, que no querían que los expulsáramos, pero que se fueran a la tarde por problemas de conducta. Toda esa problemática anteriormente, era una selección de puro alumno bueno ¿no?, yo quiero pensar que ese era el éxito de la escuela, me percató de eso ¿no? Entonces para empezar, que los maestros entiendan que los niños ¡no!, por ningún motivo se pueden expulsar,

ahora no, si son por conducta pues hay que aplicar el marco de convivencia (E10 280519 15).

Lo anterior afirma lo desarrollado en el capítulo I, que tiene que ver con las condiciones que desde la dirección de la escuela había establecido la maestra María Asunción para admitir a los alumnos, pues en ese tiempo, en la escuela comenzó a incrementarse considerablemente la matrícula de estudiantes, por lo que la directora propuso filtros para controlar el acceso a la escuela y una de las condiciones fue, mantener un promedio mínimo de ocho. Este panorama no es aceptado por la actual directora, pues ella reconoce que de acuerdo a la normativa vigente ningún alumno puede ser excluido por no tener un promedio en específico, sino que es preciso aplicar las reglas para evitar caer en una violación a sus derechos.

En cuanto a la función que desempeña como líder de la organización, también se ha apoyado de la maestra Ana, quien en su cargo de subdirectora académica ha llegado a absorber parte de la carga administrativa que cotidianamente se le solicita a la escuela. Dentro de las funciones de la maestra Ana está también, apoyar a los docentes en su práctica pedagógica, por lo que paulatinamente ha entrado a los salones para observar la práctica que desarrollan y poder aportar desde su experiencia nuevas formas de trabajo al ejercicio de los docentes; no obstante, la figura que representa tampoco ha sido del todo aceptada.

Maestra Sofía: el rechazo hacia Ana, han de decir *y esta escuincla ¿qué nos va a venir a contar?* o sea y lo han manifestado, no abiertamente, pero sí, en un CTE le dijeron prácticamente que había dado algo a cambio, por ese puesto, en pocas palabras. De alguna manera yo quiero pensar, que si no dejaron a la maestra Susanita, quien quería ser la directora, es porque iban a hacer las mismas prácticas de siempre. Fijese yo tengo muchos amigos, padres de familia en la escuela y se quejan de la escuela, me lo dicen, pero no lo manifiestan porque saben que si lo

manifiestan van las maestras contra sus hijos. Hay veces que de verdad se me va el sueño maestra ¿no? se lo juro, se me va el sueño, ¿cómo le hago aquí? ¿cómo hacerle aquí? Fíjese que ha habido personal en la escuela que no se qué problemas han tenido, han salido y ahora quieren regresar, ahora que estoy yo quieren regresar, pero yo digo *no Diosito, por favor no*, porque volvemos a lo mismo, que los maestros vengan con la misma práctica. Bueno los que vengan se tienen que adaptar, créame que ahorita lo que me quita el sueño, es la asignación de grupos (E10 280519 43).

Su experiencia enfatiza que tanto la figura que representa la maestra Sofía, como la de la profesora Ana, ha significado para los miembros de la “vieja guardia” el origen de su sufrimiento. Advierto que los maestros con mayor antigüedad consideran haber generado derechos sobre la escuela y no conciben que maestras con menos experiencia en el servicio sean quienes los dirijan a partir de ahora. Por su parte, la maestra Sofía cree que el hecho de que ella ingresara como directora efectiva de esta escuela se debió a que sus superiores consideraron que la escuela debía tener un cambio, transformación que no hubiese sido posible si alguien de la misma base ocupara el lugar, pues de alguna manera, ellos ya han definido un estilo de organización específico. Ante este contexto la directora expresa que su estilo de organización se basa en la negociación.

Maestra Sofía: mi forma de trabajo no es de imponer, es de negociar. La escuela está acostumbrada a que se les imponga, todo es imposición, eso es algo que me pesa porque están acostumbrados y yo se los he dicho *yo no vengo a imponer*, a mí no me gusta esa parte. Son situaciones que de alguna manera son gajes del oficio y muchas veces tu forma de ser, tu esencia, no la cambias por nada del mundo (E10 280519 52).

A pesar de todas las inconsistencias que la forma de organización instituida le plantea a la directora, pareciera que ella funda su estilo de liderazgo en tomar acuerdos, en poner sobre la mesa las situaciones que no están dentro de lo normativo y conforme a ello negociar con los maestros lo que es más conveniente en beneficio de la escuela. Así lo manifiesta al decir que ha procurado mantener una buena relación con los maestros y ha empezado a plantearles cómo deben orientar el trabajo en la organización: “no me quiero pelear ahorita con ellos, pero si retomar el próximo ciclo escolar. Ya se les ha ido comentando “¡esto no es así, esto no es así!” (E10 280519 28). Otra de las dificultades con las que también llegó a enfrentarse fue la fuerte injerencia de los padres de familia en la escuela.

Maestra Sofía: ¡ay maestra! Hay retos que veo un poquito difíciles, no sé cómo integrarlo. Otra cosa que hay, es que estaban muy inmersos los padres de familia dentro de la escuela, había una inconformidad de los maestros precisamente porque los que llegaban a mandar a la escuela eran los padres de familia, entonces esa parte también la combatí un poquito, porque tampoco es sano que los papás se metan en esto ¿no? O sea, si había situaciones ¿no? que para mí también es incómodo, porque a lo mejor yo me puedo aliar de los padres, pero no creo que sea lo más conveniente, ni lo más sano, yo me puedo aliar de los padres de familia y que se den cuenta como trabajan eh, pero también, no pierdo de vista que son padres de familia que también los maestros los manejan a su conveniencia. A mí me pueden venir a decir aquí *no que el fulano señor este* y al rato ya está haciendo acuerdos con ese mismo papá. Entonces en esa parte he sido muy cuidadosa, también es lo que yo me percaté de esa situación, entonces, pues ¿qué tengo que hacer? ponerle su limitante a los padres de familia (E10 280519 30)

Lo expresado por ella da cuenta de cómo la relación que estableció la exdirectora con los padres de familia durante su gestión fue muy estrecha, pues de alguna manera ellos continuaban teniendo gran presencia en la toma de decisiones de la

escuela. Situación que para la maestra Sofía se ha convertido en un problema al sentir que en todo momento están a la expectativa del trabajo que realizan los docentes, por lo que ha optado por poner un límite a su participación.

Maestra Sofía: ellos ya habían perdido también su autoridad como maestros, porque ya quienes mandaban eran los padres de familia ¿no? Hasta cierto punto, lo veo así maestra, provocado por ellos, porque muchas cosas las dejan en manos de los padres de familia *señora, sáqueme las copias de tal, señora esto, señora el otro*. Les abrieron las puertas y dejaron mucha de la responsabilidad como maestros en los padres de familia ¿no? (E10 280519 33).

Lo anterior hace referencia a que los maestros se sentían rebasados por la influencia que ejercían los padres de familia sobre ellos. En las relaciones que los profesores en determinado momento establecieron, les delegaban responsabilidades que a ellos les correspondían, provocando que comenzaran a tomar decisiones sobre la organización de la escuela.

Pese a todas las problemáticas con las que la profesora Sofía se ha llegado a enfrentar desde la asunción de la función directiva, considera que en determinado momento los maestros tendrán que aceptar los cambios educativos que se han generado en los últimos años, los cuales les exige cambiar la forma de pensar la enseñanza en sus aulas y concebir la organización de la escuela desde otra mirada que responda a los nuevos mandatos de lo prescrito en el currículum.

Maestra Sofía: ya es como un reto ¿no maestra?, ya es como también el amor propio de decir *¿cómo que no voy a poder no? o sea ¿cómo? Yo platico con mis supervisores anteriores y de ¿cómo te va? y platico con ellos por la confianza y me dicen ¡regrésate, ahí está tu lugar regrésate!* No maestra, ya no es eso, o sea sé que es una situación complicada, sé que hay muchos problemas en la escuela, con padres de familia, con la

mesa directiva, con maestros, muchos problemas que se tienen que ir solucionando ¿no?, se tienen que ir solucionando (E10 280519 22).

La directora considera que el trabajar en la escuela “Constituyente 1917” le representa un reto, un desafío que espera superar. Sin duda, esta transición ha generado diferentes perspectivas entre los miembros de la organización. Mientras que para la directora significa un reto, para los docentes con mayor antigüedad ha generado sufrimiento y para los docentes de reciente incorporación ha propiciado confianza y altas expectativas sobre el rumbo de la escuela, quienes apoyan las nuevas acciones implementadas por la directora.

Cualquier innovación que pretenda tener éxito debe preocuparse de algo más que mejorar las destrezas técnicas. También necesita que los educadores sean capaces de comprender los cambios que están afrontando. La perspectiva cultural se ocupa de los significados e interpretaciones que los docentes asignan al cambio, de cómo éste afecta e incluso desafía las convicciones de los educadores al igual que sus prácticas, de cómo los enseñantes (individual y conjuntamente) tienden las reformas que han de abordar y del impacto de las mismas en las vidas, experiencias, emociones, creencias e ideas de los profesores (Hargreaves, 2001, p.128).

Dicha consideración permite reflexionar sobre cómo los cambios en las instituciones trastocan la cultura escolar, intervienen en aquellos significados que los profesores en su individualidad y en conjunto construyen a través de los años basándose en su experiencia. Estas representaciones se ven comprometidas cuando se desea implementar algo nuevo; por ello, los docentes mantienen actitudes de resistencia, sobre las que se debe trabajar con mayor persistencia.

A lo largo de este capítulo doy cuenta de cómo con la incorporación de la directora y subdirectora académica se desnuda una realidad que hasta la gestión de la

maestra María Asunción se había mantenido intacta. Las significaciones como el de ser una gran familia, de tener un padre protector, de ser una escuela de prestigio ha sufrido un revés, pues la identidad y la memoria institucional de la “Constituyente 1917” se han visto trastocadas por una transición. Actualmente, se vive un momento coyuntural en la estructura que los miembros de la organización habían conformado, es en este instante en donde “los procesos profundos se aproximan a la superficie y quedan expuestos a ser desvelados y transformados” (Osorio, 1998, p.20). Con ello reflexiono que se están dando paso a otros procesos instituyentes, donde advierto adhesiones y desencuentros con los grupos que conforman la institución. Los maestros de antaño utilizan el símbolo, la figura que la exdirectora representaba para darle validez a sus acciones, a sus formas de organización, a su realidad cotidiana, pero en cuyo caso no es suficiente ante las miradas incrédulas de sus líderes inmediatos, quienes en la búsqueda por mejorar la organización determinaron cambiar el liderazgo que se ejercía desde la dirección de la escuela. Sin embargo, pese a todas estas imágenes que se han llegado a trastocar, aún persisten algunas continuidades, situaciones que ponen a flote la complejidad de la dinámica institucional actual y de las cuales profundizaré en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO IV

RUPTURAS Y CONTINUIDADES: HACIA UNA NUEVA FORMA DE ORGANIZACIÓN

Lo instituyente es lo que surge como magmático, como significaciones inéditas, desconocidas, surgidas de lo in-nombrado o lo impensado hasta el momento (emergencia del caos o lo sin fondo), que sin embargo se solidifica en lo instituido, hace roca en institución y sirve de basamento a la sociedad.

(Anzaldúa, 2015, p.27)

La transición en la dirección de la escuela “Constituyente 1917”, ha configurado un escenario en donde se ponen al descubierto los significados que tienen para los docentes los cambios que se desean implementar en la organización y que se vinculan, principalmente, a las nuevas disposiciones que en términos de política educativa buscan la innovación. Anteriormente di a conocer los significados que se han llegado a trastocar desde la inmersión de la maestra Sofía como nueva directora. A partir de lo documentado, es posible dar cuenta de las rupturas que se han presentado en la organización y a su vez, las continuidades en las prácticas y roles que aún desarrollan algunos miembros para intentar mantener a flote lo instituido durante el período de gestión de la maestra María Asunción.

La representación del cambio educativo en movimiento está ligada a la percepción de la recurrencia del cambio educativo y se sirve de un tipo de metáforas y categorías conceptuales que capturan las diversas formas que adoptan las innovaciones en la escuela cuando se les contempla como fenómenos en movimiento y prevalece su carácter fluido y dinámico. Son útiles para plasmar la combinación y la sucesión de los acontecimientos, sus pausas y aceleraciones. Para captar este tipo de cualidades asociadas al cambio educativo en movimiento, se han aplicado nociones como ciclos, olas, tendencias y, más recientemente, rupturas (Romero, 2000, p.2).

Tal contribución es importante para describir los procesos que actualmente se encuentran viviendo en esta escuela. La representación que el cambio tiene para sus miembros ha desatado una ola de emociones y resistencias, pues se inscribe en la organización como una sucesión de acontecimientos dinámicos que apuntan a un nuevo ciclo de vida en la institución. Por lo tanto, advierto que la colectividad se encuentra frente un nuevo resurgir en la vida de la “Constituyente 1917”.

Para analizar este acontecimiento de transición es preciso comprender cómo la escuela se dirige hacia procesos instituyentes, donde es preciso fijar la mirada. Existe una discontinuidad o ruptura en su historia, se han hecho presentes cortes, fisuras, brechas como redistribuciones repentinas, que es necesario estudiar para comprender las transformaciones (Foucault, 2002).

En los capítulos anteriores di cuenta del proceso de desarrollo que la escuela siguió para lograr ser reconocida como una institución de prestigio. Durante más de tres décadas los docentes instituyeron prácticas y relaciones que permitieron que el plantel se mantuviera en un mismo nivel. Actualmente, es posible apreciar que el cambio en la dirección de la escuela se percibe como la principal ruptura en la organización de la institución. A partir de ello, se hacen visible algunos cambios como: la relación estrecha que años atrás se había establecido con los padres de familia; así como también, la dinámica de trabajo en donde se ha llegado a exigir a los maestros que se involucren más en las funciones administrativas que corresponden a cada uno, cuando antes la exdirectora los exoneraba de esta carga laboral, asumiendo ella las responsabilidades; y por último, la cancelación de los pases de salida que acostumbraban a tomar los docentes para ausentarse del plantel en horas laborales. En este contexto inicial de transformaciones se perciben diversas emociones, sentimientos y actitudes ante una nueva forma de organización, manifestada principalmente, entre los maestros que tienen mayor antigüedad en la escuela. Lo cual es entendible al considerar que:

Un centro escolar con una dinámica de desarrollo, tiene una memoria institucional, que no es equivalente a la simple adición de los miembros individuales (Girod, 1995) y que condiciona el conocimiento y la práctica dentro de la organización. En esta memoria colectiva queda lo que ha pervivido como relevante, proporcionando una identidad personal, social y cultural de cada miembro de una cohorte, y del propio centro como organización (Segovia y Bolívar, 1996, p. 20)

Lo anterior es importante para entender la importancia que tiene la cultura desarrollada en esta escuela, la cual es producto de las estrechas relaciones que se fortalecieron entre sus miembros, de las formas que crearon para responder a las demandas sociales, las significaciones de las que se apropiaron para adquirir un sentido de pertenencia a la institución y que los llevaron a definir una identidad colectiva. Sin embargo, tal como lo afirma Segovia y Bolívar (1996): “si un centro escolar puede ser unidad de cambio, formación e innovación, lo será en función de los procesos de aprendizaje institucional u organizativo que tengan lugar, a partir de su propia historia y memoria anterior” (p.19). Dicha contribución hace hincapié en que toda transición no se produce abruptamente, más bien, es un proceso lento, cuya concreción se basa en considerar la memoria institucional que los miembros de la organización han adoptado.

En este sentido, se hacen visibles algunas continuidades en la organización, pues tal como lo refiere Foucault (1970) citado por Lassalle (2015) “tampoco significa que estas discontinuidades o rupturas terminen por eliminar por completo el pasado; por el contrario, lo que hay es una resignificación de los elementos bajo superficies distintas” (p.4). En este orden de ideas, con la reciente incorporación de la parte directiva, aún no es posible hacer cambios precipitados en la escuela; por ello, permanecen los roles que los docentes desarrollan en las actividades cívicas y festivas, la asignación de grupos de acuerdo a la especialización de cada maestro; así como también, el peso que tiene la participación de los docentes de antaño en la toma de decisiones sobre la organización y el grupo fuertemente unido que han conformado en el plantel para conducir su práctica pedagógica en las aulas.

A partir de lo descrito anteriormente, en el presente capítulo me interesa enfocarme en las rupturas y continuidades que actualmente se manifiestan en la institución, enfatizando en las diversas percepciones que los docentes tienen sobre la organización de la escuela ante el proceso de transición que se encuentran experimentando y donde la directora representa la figura que los guiará en este proceso. Su presencia y liderazgo pone al descubierto que “la intervención ejerce fuerza para alterar lo que acontece en la cultura instituida en el lugar, lo cual produce tensiones y una lucha entre el cambio y la permanencia” (Negrete y de Jesús, 2011, p.10).

1. Percepción de la parte directiva: “hay una transición, hemos tenido que llegarle a todo”

Desde la visión de la parte directiva, tanto la directora como la subdirectora académica, han iniciado con el reconocimiento y diagnóstico de las necesidades de la institución. Advierto que ambas se encuentran en una etapa de reconocimiento total, que les permita, posteriormente, planear un proyecto de trabajo que eleve o mantenga el reconocimiento que ha caracterizado a la escuela.

Resulta interesante esta postura, ya que ambas llegaron por méritos propios y no se identifican como personal improvisado. No obstante, debido a las tradiciones y prácticas sedimentadas, estos primeros intentos por modificar lo establecido, han generado algunos roces con la colectividad. Sobre todo, con los docentes de mayor antigüedad en la institución, quienes son fieles a sus creencias y formas de organización. Las percepciones que comparten este grupo de maestros pueden estar inscritas en los grupos estratégicos o conservadores clasificados por Crozier (1990) los cuales se caracterizan porque “cuentan con un buen sistema de comunicación, son capaces de acciones coordinadas y coherentes e intervienen de manera decisiva en la vida de la fábrica” (p.43). Al respecto podría advertir que se dan las mismas relaciones entre este grupo de maestros y la fuerte incidencia que tienen en las decisiones de la escuela, por ello, en este breve lapso de transición

documentado, identifiqué algunos elementos de descontento y confrontación entre el grupo de docentes de mayor antigüedad con el grupo de maestros de reciente incorporación. Sobresale el hecho de la movilización de los maestros para atender a diferentes grados, pues durante mucho tiempo ellos se especializaron en atender a un solo grado. Para la directora resulta complejo iniciar con este cambio, pues teme cómo asumirán los docentes esta nueva asignación y a su vez, la forma en la que los grupos puedan responder.

En cuanto al desarrollo de actividades, también se hace visible la confrontación, pues cuando la directora plantea formas para realizarlas, los docentes se manifiestan y expresan que cada uno ya sabe qué es lo que le toca organizar al respecto. Aquí vale la pena mencionar algunos roles que han fungido los maestros por muchos años, tal es el caso del maestro Moisés, quien se encarga de organizar el festival de fin de cursos año tras año, o bien, los números artísticos que preparan los docentes junto con sus grupos en las diversas festividades que se organizan a lo largo del ciclo escolar y que no requieren la intervención directiva para asignar los roles que los docentes deben cumplir, sino que ellos ya saben cada cuando les corresponde participar y de qué manera.

Otro rasgo que es posible apreciar en cuanto al trabajo organizativo se hace presente por cómo la colectividad asume las necesidades y problemáticas de la escuela. Actualmente éstas se plasman en una Ruta de Mejora, en donde periódicamente los miembros de una escuela se reúnen para establecer un camino que les permita alcanzar los objetivos a corto, mediano y largo plazo en sus escuelas. Al respecto conviene decir que la directora pone de manifiesto que las actividades plasmadas para su desarrollo representan para los maestros una carga de trabajo, a la que no están acostumbrados a efectuar.

Toda intervención o proceso de intervención siempre se coloca en medio de lo instituido y lo instituyente. Lo instituido responde a la lógica que a la propia institución o que las propias prácticas tienen, lógicas que están

asentadas en una historia de la institución, que están asentadas y que están construidas en significados de la institución y que otorgan identidad a la institución (Remedi, 2004, p. 2).

Dicha contribución es importante para comprender el contexto en el que la parte directiva quiere intervenir, pues la organización ha definido prácticas, imágenes y formas de responder ante diferentes situaciones. Por ello es evidente, que la presencia de la maestra Sofía y de la maestra Ana, al frente de la parte administrativa de la organización, genere malestar para algunos miembros quienes están acostumbrados a una forma de conducirse en la escuela. No obstante, esta situación ha permitido que tanto la maestra Ana, como la docente Sofía, unifiquen esfuerzos para iniciar los cambios en la organización.

Maestra Ana: Algo que yo he tratado y que procuro siempre tener es bien los pies sobre la tierra ¿sí? y de seguir diciendo que arriba de mí va a estar la directora como cabeza ¿sale? En ese sentido, cualquier situación que haya, la platico con ella, o sea de lo que yo me percate dentro de lo que es mi área académica *sabe qué, entre a este grupo, observé estas situaciones o este detalle con este niño*, lo platico con ella antes de platicar con el maestro de grupo, *¿cómo vamos a trabajar?* Ella me ha dado mucha confianza, es una persona que me ha brindado mucha confianza, que me pueda esparcir bien en el trabajo, también me ha dado muchos tips para ver cómo debemos hacer el trabajo, porque mi área es de subdirección académica (E7 100419 9).

La experiencia de la maestra Ana hace referencia a la estrecha comunicación que mantiene con la directora para conocer las problemáticas que detectan en la escuela e ir definiendo momentos y condiciones para poder intervenir. Podría advertir que ellas forman parte del grupo contrario a los docentes de antaño, quienes bajo otra mirada han buscado coordinarse para atender las diferentes situaciones que van

surgiendo, tanto en la parte administrativa, con los padres de familia, los docentes y la gestión.

Maestra Ana: como proyecto de escuela pues ir resanando los espacios, ir cubriendo necesidades. Ahorita es en lo que estamos trabajando, es de decir *maestra nos falta hacer esto, nos falta complementar aquí, nos falta hacer esto*, ir diseñando ya más las bases para hacer un buen proyecto de decir tan sólo queremos una biblioteca para la escuela, de decir *¡es una escuela tan grande!, céntrica y todo lo que tiene el renombre de la escuela y ¿qué no haya una biblioteca?* es de decir tenemos que generar, hacer un buen proyecto que nos permita tener ese espacio. Aula de medios, lo mismo, desde mi perspectiva y hasta de la maestra, que las computadoras no son suficientes para todos los alumnos, donde puedan hacer una práctica adecuada para conocer las tics y que eso pueda ser funcional en sus áreas académicas. Es decir *maestra tenemos que gestionar, tenemos que ver esta parte de la escuela*, porque no nada más es decir vamos a llenar los salones de cañones, ¡no! Es realmente situaciones académicas que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de los niños y es en lo que ahorita ya estamos, en un diseño y de dónde tenemos que empezar a trabajar bien, pero ya bien, de decir *maestra en tal mes tenemos que lograr esto como proyecto de escuela*. Pero yo soy honesta, considero hasta ahorita apenas lo estamos concretando, desconozco si de la otra directora, lo había, lo desconozco, pero como tal es estar ahorita cimentando esa situación (E7 100419 12).

Lo expresado por la maestra Ana hace referencia a que junto a la directora se encuentran en un proceso de valoración de las necesidades presentes en la escuela, pues para ambas, son muchas las carencias que se deben satisfacer. A su vez, advierto que se encuentran en un momento donde están diseñando un nuevo proyecto de escuela que abarca nuevamente la infraestructura, la dotación de recursos y/o habilitación de espacios, tal como el de la biblioteca. También ponen

énfasis en el fortalecimiento de los procesos pedagógicos. Al respecto conviene decir que se encuentran en una etapa de diagnóstico de la situación que guardan los servicios complementarios que tiene la escuela, donde han podido identificar elementos por fortalecer y que claramente conducen a nuevos procesos instituyentes.

Toda intervención va a trabajar del lado de lo instituyente, apunta a trabajar sobre procesos emergentes no sobre lo dominante toda intervención intenta trabajar sobre los intersticios institucionales y esto hay que aprender a observarlo, a reconocerlo y hay que aprender a hacerlo” (Remedi, 2004, p.3)

Dicha consideración permite comprender el proceso que ambas, desde la parte directiva están siguiendo, encaminando a la organización a consolidar un proyecto que recién se está gestando y que les demandará intervenir parcialmente. Esta intervención “tendrá gente que lo quiera de una manera y otra que no, tendrá gente que quiera que una parte se quede y otra que no. La intervención va tocar afiliaciones de esa comunidad” (Remedi, 2004, p.69); es decir, si lo traspolamos a la realidad cotidiana que se vive en la “Constituyente 1917”, definitivamente tocará las afiliaciones que han creado los docentes de mayor antigüedad en su grupo, pero también, a los docentes de recién incorporación.

Maestra Ana: es un momento donde estamos rompiendo muchas costumbres, es un momento en donde se empieza abrir a cambios, ¿si? Costumbres que poco a poco las vamos trabajando, queremos lograr que siga siendo la escuela que es, con un mejor servicio, que vengan y que hablen siempre bien de los compañeros, que hablen de que trabajamos adecuadamente, que cumplimos, todo lo que con lleva ¿no?, el éxito de la escuela, pero también, dentro de este éxito decir tenemos más niños con más reconocimiento, queremos que haya más reconocimiento, ¿cómo?, pues buscando desde las tareas pedagógicas desde un inicio,

haciendo proyectos que vayan encaminados a mejorar la escuela (E7 100419 24).

Lo anterior describe que el trabajo que realiza como subdirectora académica al lado de la directora se torna complejo, pues se han llegado a encontrar con una escuela, donde a su juicio prevalecen los usos y costumbres de maestros con largos años de servicio. Esta impresión ha estado presente en la intervención que ellas desean realizar, en los cambios que plantean concretar, confiadas y optimistas de que conforme pase el tiempo los docentes lleguen a sumarse al trabajo en beneficio de la escuela. El escenario que se percibe como desafiante, de acuerdo con Segovia y Bolívar (1996), está frente a un ciclo de cambio, una fase a la que denominan como replanteamiento.

Se produce una nueva flexibilización, cuestionamiento, participación y relaciones dialécticas entre aspectos, sectores, fuerzas divergentes, subculturas, etc., que dejan entrever una nueva fase recurrente de crecimiento - si se supera - o de declive, si no lo hace o genera enfrentamientos o posicionamientos demasiado rígidos y/o burocratizados (p. 31)

Como se indicó, esta fase se caracteriza por un momento de inestabilidad, donde los docentes aún no se encuentran listos para ceder ante los cambios y manifiestan actitudes de oposición. Resulta interesante destacar que converge una lucha de fuerzas entre los miembros, misma que ha generado momentos de tensión y la toma de posturas como una forma de manifestar las inconformidades que existen.

2. Percepciones de los docentes sobre el cambio: “actualmente la escuela está un poquito a la deriva”

Las percepciones que tienen los docentes de mayor antigüedad sobre los nuevos cambios en la dinámica de la escuela, no son favorables. Estas percepciones

pueden ser entendidas a través de la contribución hecha por Ven y Poole (1995), citado por Segovia y Bolívar (1996) de quienes retomo la teoría sobre la dialéctica para entender el cambio y desarrollo que se viven en las instituciones, situación por la que actualmente atraviesa esta escuela.

Una organización se mueve en un mundo de intereses y grupos enfrentados, de valores y fuerzas contradictorias que compiten cada una para imponerse. El cambio - entonces - es visto como un proceso en que unos valores logran imponerse sobre el resto, o al menos logran integrarse en la síntesis creativa. El motor del cambio se sitúa justo en el propio conflicto, que cuestiona el status quo (p. 21).

El conflicto surge claramente como eje vertebrador del cambio, pues existe una lucha por el control de la organización que se manifiesta entre el grupo de docentes de mayor antigüedad, quienes se resisten a atender las nuevas órdenes que se emiten desde la parte directiva y el grupo donde se encuentran la directora y la subdirectora académica quienes son las autoridades investidas de poder y autoridad para liderar la escuela. Ambas tienen una función específica dentro de la organización, sus funciones están claramente delimitadas por la normativa oficial. En determinado momento ambos grupos tendrán que establecer un estado de equilibrio en donde prevalezca la satisfacción de las partes.

Algo más que añadir es que debido a la tradición y la cultura escolar construida, el grupo conservador las identifican como ajenas a esa gran familia, les cuesta trabajo reconocer sus funciones y añoran un pasado que les permitía “cierta autonomía y libertad”. De alguna manera, el estilo de liderazgo interpersonal del que se valió la exdirectora los mantenían controlados, sin que ellos lo notaran y con el estilo administrativo por el que apuesta la nueva directora se han puesto en juego los intereses de aquellos que tienen muchos años de servicio en esta escuela y que fueron protagonistas o cercanos a la directora anterior, quienes fueron partícipes de

la fundación de la institución y de la consolidación del proyecto de escuela que en su momento se planteó.

Maestra Conchita: ahorita siento como que, como acaba de llegar la directora, pues como que no nos hemos identificado todavía del todo, ni ella nos conoce bien, ni nosotros conocemos a ella y yo siento como que actualmente como que está la escuela un poquito a la deriva ¿sí? Es lo que he sentido yo y yo le confieso la verdad, pero dijimos *¡ok! la autoridad yo la obedezco y no hay otra cosa, que yo tengo mi forma de trabajo y la voy a hacer ¿por qué? porque va a hacer en beneficio del niño ¿sí?* (E4 030419 6).

Lo anterior refleja la preocupación de la maestra al describir que la escuela “*está a la deriva*”, ella cree que al cambiarse la forma de organización con la que se venía trabajando causará que la escuela decaiga en cuanto a los trabajos, actividades y rendimiento académico de los alumnos. Atribuye esta situación a que la directora no los conoce, ni conoce la dinámica con la que laboraban, por ello, teme que con su gestión la escuela ya no tenga el rendimiento ni la proyección que antes tenía.

Un segundo tipo de rigidez en la función de la memoria institucional está asociado a los momentos rituales y los hábitos de grupo en general, consagrados por el uso hasta convertirse en verdaderos ceremoniales. Se constituyen como estructura de repetición, como proceso compulsivo de origen inconsciente, donde se reproducen experiencias antiguas sin recordar el prototipo de ellas, con la impresión muy viva de qué se trata de algo plenamente motivado en la actual (Remedi, 2004, p.30).

Lo dicho hasta aquí supone el significado que para los maestros de mayor antigüedad tiene la memoria institucional, de la cual se valen para mantener a su organización realizando las mismas funciones, desde años atrás. Ellos están acostumbrados a reproducir las mismas experiencias, aquellas que les dan la

impresión de estar realizando lo correcto; sin embargo, en un contexto de cambios, es imposible, hasta cierto punto, que lo que aún continúan haciendo responda significativamente a las demandas que se han establecido en los últimos años.

Maestra Conchita: como que debe de haber un ajuste (moviendo sus manos como si armara algo). Un ajuste en comprensión ¿sí?, saber que debemos de comprender que es nuestra autoridad y que la autoridad nos vea como seres humanos que tenemos debilidades, pero también tenemos muchos aciertos (E4 030419 10).

En palabras de la maestra Conchita, reafirma que espera que la directora los comprenda más, que se ajuste a la forma de trabajo que imperaba. Tal parece que extraña el trato que tenían antes con la maestra María Asunción, pues ella al privilegiar un estilo interpersonal buscaba estar más cerca de los maestros y los hacía sentirse comprendidos.

La función del maestro como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: alumnos, maestros, directores, madres y padres de familia. Éstas relaciones interpersonales que ocurren dentro de la escuela son siempre complejas, pues se construyen sobre la base de las diferencias individuales en un marco institucional; su importancia en la práctica docente y para la experiencia educativa en su conjunto es enorme, porque de alguna manera, dan un ambiente relativamente estable al trabajo (Fierro, 1999, p.31).

Al respecto conviene decir que la importancia que tiene para la maestra Conchita el fortalecer las relaciones interpersonales, tiene que ver con propiciar un ambiente estable, donde se respire la confianza y la seguridad que anteriormente les incitaba la maestra María Asunción. Sobre todo, porque ello también determina las relaciones que establecen con otros actores de la escuela.

Maestra Conchita: La directora anterior dejó a una maestra que, le podía apoyar en lo que había hecho anteriormente ella, los cimientos que había dejado, se siguieron. Nuestra autoridad aquí en la escuela apenas se está ajustando y nosotros también apenas nos estamos ajustando a ella, a esa autoridad. Yo creo que llegará algún momento, tenemos que ajustarnos en beneficio de ¿quién?, de nuestro entorno, de nuestros niños, que no los hemos dejado, tratamos de cumplir a lo máximo. Por ejemplo, los primeros años, nos hemos unificado y estamos trabajando en unión y nos apoyamos, y nos ayudamos. La maestra Susanita ella tiene cerca de 29 años con primer año, entonces ella me ha apoyado como no te imaginas ¡eh!. La maestra Celia que estaba antes también me apoyó muchísimo de forma personal, porque de treinta y tantos años de no haber trabajado pues estaba yo desfasada, que sí tiene uno el conocimiento de cómo llevar a los niños, pero en cuestión de la metodología ¿sí?, la forma de impartir los aprendizajes también, llegar a los propósitos que tenemos, ellos me han apoyado muchísimo, muchísimo y gracias a ellas tengo un grupo que siento que va muy bien, gracias a ellas y a mi interés de que salgan los niños (E4 030419 11).

En su experiencia, la maestra Conchita, considera que en determinado momento tanto la parte directiva, como los demás miembros del personal llegarán a entenderse para poder trabajar de manera uniforme. A título personal cree que las disposiciones de la nueva dirección no están tomando en cuenta los años de servicio de los maestros en la escuela, ni la especialización de los docentes en un solo grado, pues tal como lo refiere, después de muchos años a ella le asignaron atender primer grado. Como lo mencioné al inicio, una de las continuidades que la directora ha respetado es la asignación de maestros en los grupos; sin embargo, este cambio se da únicamente con ella a petición de los padres de familia, quienes solicitaron a la dirección de la escuela que fuera removida de los grados que usualmente atendía, pues consideran que su desempeño ya no es eficiente. Cuando

la maestra Conchita comienza a trabajar con primer grado tuvo grandes dificultades; no obstante, ha buscado apoyarse en la maestra Susanita, quien es por todos conocida como especialista en primer grado, para poder superar las dificultades pedagógicas a las que se enfrenta. Ciertamente es que, estos cambios, tal como lo he señalado, buscan iniciar una transformación sustancial en la vida de la escuela, algo que Adizes (1993) citado por Segovia y Bolívar (1996), definen como un proceso de crecimiento que los lleve a un segundo nacimiento de la institución.

En el conflicto interno y de inconsistencias de metas y de grupo, se dan subculturas y líderes muchas veces enfrentados entre sí. Hay una crisis de identidad y de metas a corto y largo plazo. El crecimiento no es homogéneo ni está consolidado; también se empiezan a plantear luchas de tendencias de cara a un mayor rendimiento, más autonomía y visión de conjunto. Los principales problemas serán la frustración y el divorcio, que llevarán a un envejecimiento prematuro de la organización, por falta de apertura o lucha de intereses (p.24)

Dicha contribución es importante para comprender el contexto de cambio que se está siguiendo en la escuela. En el momento que me tocó documentar, la nueva directora se encontraba a escasos meses de trabajo, basada en ello puedo advertir que una de las continuidades que prevalece en el imaginario social, es la fuerza del grupo de mayor antigüedad sobre la forma de organización en la escuela que ha establecido un continuum. A juicio de los docentes, la maestra Sofía debería permitir el apoyo de la maestra Susanita, recordemos que la exdirectora la propuso para darle continuidad al trabajo que ella inició. De hacerlo así, generaría mayor seguridad en ellos, ya que se habían acostumbrado a tales formas de trabajo y organización. Lo nuevo, les crea incertidumbre y los desestabiliza. Ambos grupos en disputa por mantener el control y el poder en la organización, ha dejado ver una crisis en la identidad de la institución. Así lo comparte la maestra Susanita quien destaca una experiencia más sobre este conflicto de intereses.

Maestra Susanita: al iniciar el año escolar hablé con la directora y le pedí su autorización para llevar el método "Minjares", que me permitiera enseñar a leer y escribir y ya me dio su autorización. Ella me autorizó y a la mera de hora, un día enfrente de todos mis compañeros me preguntó que cómo era el método "Minjares", aunque en las planeaciones que yo entrego viene paso por paso cómo se trabaja el método Minjares. Pues yo expliqué cómo es el método y me dijo *es que yo pienso que ese método es obsoleto, es obsoleto*, la directora me lo dijo enfrente de tooodos mis compañeros, la maestra, la maestra actual, así me dijo *pienso que es un método obsoleto* y dije *¡chihuahuas, 28 años de trabajo* con un método en la que ella, no tiene todavía un año y para ella ya es un método obsoleto. Digo bueno a mi la experiencia me ha enseñado a cerrar la boca y no hablar hasta que no tenga "la burra bien agarrada" porque yo la puedo invitar a que le tome lectura a mis niños y yo le voy a demostrar que mis niños saben leer y escribir porque los libros no dicen, los exámenes no dicen que te lea tu maestra y que te lo haga tu maestra ¿si?, los exámenes que compran los papás y que nos mandan le dice al alumno *lee, escribe un texto* y si el niño no sabe leer y escribir pues para qué compran esos exámenes o ¿qué es de a fuerzas?. A mí ellos me hacen clasificar a mis alumnos, me dicen que hay alumnos auditivos, los kinestésicos, visuales y a la mera de la hora compran exámenes para todos igual, a la mera de la hora me mandan un examen de SISAT donde a un niño visual le tengo que enseñar una operación, ellos dicen que se las ponga mala, pues entonces algo estará fallando porque tonta no soy. A lo mejor ellos hacen todo en el escritorio y a la mera de la hora quieren que no se quién les dé resultados (mientras hablaba mirando hacia arriba). Me quedé callada, los que respondieron fueron los maestros que me han hecho favor de permitirme trabajar con sus hijos, los hijos de mis compañeros han sido mis alumnos, ellos se pararon y le dicen que pues no. Tan sólo, hace dos años mis alumnas de primero se fue a ver al presidente y ella aprendió con método Minjares ¿si? (E5 100419 16).

La experiencia a la que se enfrentó la maestra Susanita no le fue agradable, ni para el resto de sus compañeros, quienes se pronunciaron y defendieron al sentir que era un ataque personal. Sobre todo, porque la maestra Susanita es a quien la exdirectora había propuesto para ocupar el cargo de la dirección de la escuela, antes de que llegara la maestra Sofía. La profesora ha construido una imagen en torno a su trabajo como especialista de un grado. Las alianzas manifestadas por sus compañeros tienen su origen precisamente en esa especialización demostrada año con año y que le brinda cierta seguridad. Para ella el hecho de estar al frente de grupos de primer grado por casi 30 años le ha dado la experiencia suficiente para saber cómo se deben enseñar a los niños a leer y a escribir, principalmente. El hecho de que la directora haya manifestado que el método que maneja es obsoleto, la pone en una posición de desafío, pues considera que no tiene la experiencia suficiente para demeritar el trabajo que lleva realizando muchos años y que le ha dado buenos resultados, los cuales se ven reflejados en los grupos con los que ha trabajado y que son considerados por el personal como destacados en los siguientes grados. El encuentro que tuvo con la directora, en este contexto de trabajo, provocó que la maestra Susanita comenzara a tomar distancia de las decisiones de la escuela.

Maestra Susanita: me he apartado, ayudo cuando veo que es necesario, cuando no, ¡no!. Procuero que no me vean, estoy escondida en mi salón con mis niños trabajando, procuro no salir, llego temprano, firmo y me voy a mi salón y ya muchos niños me están esperando, trabajo con ellos, los sacó a la hora del recreo, procuro salir una vez al baño y nada más. A veces tengo la gran necesidad de sacar copias, pido permiso a la dirección y me salgo, voy a sacar las copias pero muchas veces eso se presta a problemas, entonces por eso prefiero sacarlas sábados o domingos. Cumplo con mis guardias, cumplo con llegar temprano, cumplo con formar a mis niños y que se vayan a su casa, cumplo con todas las órdenes que me dan, pero lo único que no, es que procuro no

salir, pero sigo teniendo a mis amiguitas, alguna que otra compañerita, alguna que otra amiguita, pero nada más es eso, ya no, ya no es lo mismo, ya no (E5 100419 20).

Lo anterior permite dar cuenta del escenario que se hace presente con la llegada de un nuevo director, las significados que los maestros construyen a través de los años, al permanecer en una escuela por mucho tiempo, los hace sentir parte de ella y a su vez, que la escuela les pertenece. Las nuevas disposiciones que plantea la directora, no son recibidas de la mejor manera y ello trae consigo que algunos docentes se sientan desplazados. Tal parece que ésta, es la situación a la que hoy se enfrenta la maestra Susanita, pues manifiesta su descontento apartándose del resto del personal y al expresar que *“ya no es lo mismo”*, acentúa la inconformidad por la transición que se vive y para la que quizá ninguno de los maestros estaba preparado. Por su parte, la parte directiva concibe este mismo acontecimiento desde otra perspectiva.

Maestra Ana: primer año trabaja con el modelo “Minjares”, es bueno el modelo, no voy a decir que sea malo, digo, un maestro se agarra de varias estrategias y formas para la enseñanza. Llegamos a conocer que los maestros no estaban trabajando como tal los libros de texto o el nuevo modelo que se planteó para el primer grado, ellos estaban trabajando este método y a partir de noviembre retoman sus libros de texto. Entonces pues trabajar con eso ¿no?, intentar trabajar con un primero que no se adentró a esta forma de trabajo y que tiene otro tipo de estrategia. Piensan que llegábamos a atacar ese modelo y yo te lo cuento como una experiencia personal, en mi primer CTE me dice la directora *oiga pregúntele a la maestra Susanita, ¿cómo sintió este mes?*, no sé si la maestra se sintió atacada y todos los compañeros nos atacan que el método era muy bueno, que la maestra ha enseñado a leer a todos sus hijos, que todos los hijos de los compañeros habían sido alumnos de la maestra y que ya están en la universidad y que todo por la maestra ¿no?

Esa es la primera tradición de que piensan que uno los llega a atacar, claro que no, venimos a trabajar con ellos (E7 100419 16).

En su experiencia la maestra Ana, da cuenta de cómo algunos maestros se sienten atacados por la forma en la que ella, junto con la directora, intentan hacerlos reflexionar sobre la pedagogía que utilizan en sus aulas. Mientras que la maestra Susanita hace referencia a este acontecimiento como un ataque personal, la parte directiva lo ve como un área de oportunidad en la que es preciso trabajar para obtener mejores resultados académicos; sin embargo, debe señalarse que existe una ruptura en la relación que anteriormente mantenían con la parte directiva, pues ambos grupos han creado diferentes perspectivas sobre el trabajo académico.

Maestra Ana: otra tradición, por ejemplo, no sentían que tuvieran que entregar algunas situaciones a la dirección, como planeación, plan de trabajo y una bitácora, tener esta organización por parte de ellos. Entonces son costumbres que ahorita poco a poco estamos intentando quitar, solicitando poco a poco que se debe de trabajar en la escuela (E7 100419 16).

La parte directiva recién comienza a encaminar a los docentes a cumplir con algunas responsabilidades administrativas, pues en el pasado, la exdirectora no les solicitaba entregar planeaciones, por el contrario, les daba la libertad de llevar a cabo su propia organización en cuanto a su pedagogía, siempre y cuando rindieran resultados favorables sobre sus grupos. El hecho de que los docentes se hayan convertido en especialistas de grado les daba la certidumbre de no hacer planeaciones y efectuar la repetición de prácticas; de esta manera, se manifestaba la libertad que tenían en relación a las decisiones del trabajo pedagógico. La gestión de la nueva directora impulsa, a través del trabajo colegiado, la socialización del mismo. En este reconocimiento inicial que realiza, se ha apoyado de la subdirectora para poner sobre la mesa las continuidades que persisten.

3. Continuidad en la identidad colectiva: “seguir siendo una gran familia”

La expresión que los docentes siempre han destacado cuando son cuestionados sobre las relaciones que han establecido al interior de la escuela es la de: “*somos la familia Constituyente 1917*”. Dicha expresión refleja el significado que persiste entre algunos miembros de la escuela, pues durante mucho tiempo, la exdirectora les impregnó un amor por la institución y procuró una relación armónica entre los docentes, privilegiando encuentros donde se pusiera de manifiesto la importancia de fortalecer siempre sus relaciones de amistad y de compañerismo.

Las nuevas disposiciones y demandas a las que están sujetos los docentes han puesto en evidencia una ruptura en el clima de trabajo que se había establecido y que parecía inamovible; pese a ello, me interesa destacar que una de las continuidades que prevalece, es el hecho de que los docentes con mayor antigüedad siguen manteniendo el imaginario de ser una escuela donde todos se ven como una gran familia, donde prevalece la unidad y el trabajo compartido. Recordemos que esta imagen la introdujo y fortaleció la maestra María Asunción en los maestros, el ideal de ser una familia, por eso es comprensible, que los docentes lo sigan teniendo presente en la forma en la que se identifican.

Maestra Mercedes: somos un equipo de trabajo la “Constituyente 1917”. Hemos sacado los primeros lugares, porque los compañeros tratamos de compartirnos nuestras experiencias ¿no?, por grados, luego nos reunimos, comentamos dificultades que tenemos en tal unidad, en tal proyecto, en fin, nos apoyamos. La unión de la Constituyente, siempre lo hemos dicho *somos la familia constituyente 1917* y a mi parecer sigue igual, o sea, el respeto, el cariño, sigue igual (E8 240519 8).

Lo expresado por la maestra Mercedes hace referencia a la identidad que aún prevalece en la organización, donde los docentes mantienen un sentido de cooperación, compañerismo y prestigio social que han construido ante la comunidad. Es una escuela que se ha caracterizado por obtener un buen nivel de

aprovechamiento. Por ello, la docente hace alusión a los reiterados encuentros en donde tienden a compartir momentos de una unidad que siempre los ha caracterizado. Tal parece que cuando hace referencia a éstos, da cuenta que continúan realizándose, pero probablemente, solo suceda con el grupo de maestros conservador.

La nostalgia continua los atrapa; el grupo en la institución parece agobiado por la enorme dificultad de conservar el sentido de la realidad, sentido impedido por elaborar lo inasible. Estas situaciones de melancolía institucional donde los sujetos no pueden ocuparse de propuestas concretas, proyectos o ideas con las que medirse colocan a las instituciones en una suerte de trance hipnótico, trance sostenido en el pasado donde el grupo está prisionero, mirando hacia atrás un camino ya recorrido (Remedi, 2004, p.34)

El planteamiento de Remedi me permite afirmar que dicho trance hipnótico lo experimenta el grupo de maestros con mayor antigüedad, pues ellos no conciben adentrarse a iniciar con un nuevo proyecto de escuela, si con el que habían trabajado hasta hace poco, a su consideración, les redituaba buenos resultados. Así también, lo expresa el maestro Moisés.

Maestro Moisés: de los excompañeros, tenemos un grupo, ¡algunos ya son jubilados eh!, pero me invitan y me preguntan *¿cómo está el ambiente ahí en tu escuela?* porque dicen que trabajas en Pachuca y dicen que es mucha presión, muchos problemas con padres y entre compañeros hay mucha grilla, y no, no, no. Les digo *saben que, en mi escuela no se da eso, yo por eso no me he cambiado, ¡porque eh! si yo quisiera cambiarme por el ambiente de trabajo que es pesado, ya lo hubiera hecho, pero yo me siento muy a gusto con mis compañeros, sobre todo con los de grado, hay armonía.* Tengo la responsabilidad de la clausura, entonces a pesar de que mis compañeras son mujeres, me

llevo muy bien con ellas, con las tres, hay buena comunicación y por algo integramos este bonito equipo de trabajo que hay ahorita en sexto ¡eh! Ya los cambios que vengan los decide la directora, pero este, hemos formado un ambiente bonito y no nada más con los de sexto, yo me llevo con todos los maestros de la escuela, si no me llevo bien por lo menos “*buenos días*”, un saludo, pero no hay problema, yo soy de los que no le gusta tener problemas, entonces el ambiente pa mí es muy bonito ajá, es muy bonito para mí el ambiente (E1 270319 18).

Cierto es que, el maestro Moisés hace referencia a la percepción que tiene sobre el ambiente que actualmente se vive en la escuela, él sigue manteniendo buenas relaciones con sus compañeros de trabajo, sobre todo, con los maestros que atienden el mismo grado. No obstante, deja ver una continuidad en el grupo que han conformado, pues siguen asumiendo los mismos roles que se les adjudicaron años atrás, como lo son los eventos de clausura de fin de cursos que año con año han organizado y que les ha permitido fortalecer sus relaciones de compañerismo.

Algo más que añadir al respecto es que la maestra Ana reitera la buena relación que existe entre los miembros de la escuela: “hay una hermandad de los compañeros, ¿no? yo creo que la primera tradición es esa, que les ha costado y se han resistido a ocupar esa parte de la autoridad y aceptarnos como parte de ellos, de su hermandad (con voz baja)” (E7 100419 15). Probablemente para los docentes, el permitir que tanto la directora como la subdirectora académica se integren y formen parte de esta hermandad, les demandará tiempo y a su vez, que ellas consientan que gran parte de la dinámica de la escuela se quede como hasta ahora, sin mayores cambios, sólo así ellos considerarán que tienen el mérito de formar parte de su familia, pues de alguna manera estarían familiarizándose también con su dinámica. Una experiencia más es la relatada por el maestro Arturo, quien al ser un maestro de recién incorporación destaca la importancia que tiene para él seguir trabajando como antes.

Maestro Arturo: a mí me parece muy bien, me parece excelente, porque estamos en la luna de miel, con nueva directora, trabajando muy bien ¿no? La directora nos suelta mucho, vaya con compromiso ¿no? porque es lo que ha funcionado mucho en esta institución, sí estar al pendiente de las necesidades, que quede claro. Entonces estamos en la luna de miel, con nueva directora, con este nuevo sistema que nos vamos adaptando ambos, ella y nosotros, entonces estamos en la luna de miel, ¡está fantástico! (E6 080519 5 6).

En sus palabras afirma que los buenos resultados del trabajo de los maestros se deben a la libertad que se les ha concedido al trabajar libremente en sus aulas, existe un reconocimiento a la forma de trabajo que se había estado desarrollando. Él considera que a eso se debe el éxito de la escuela, al valor que le dan al trabajo del docente, aunado a cierta autonomía en las decisiones sobre su pedagogía, por eso cuando expresa “estamos en la luna de miel”, da cuenta del respeto que la nueva directora mantiene respecto a su pedagogía. No obstante, también deja claro que apenas se están adaptando al trabajo que se les está proponiendo.

4. Continuidad en el imaginario de la escuela: “una de las mejores escuelas a nivel estado”

Una de las imágenes que continúan es el de ser una de las mejores escuelas a nivel estado. Ya que, como lo mencioné en el primer capítulo, la institución logró posicionarse como una escuela reconocida, producto de la apropiación de los maestros sobre este imaginario. Pues tal como lo plantea Castoriadis (2013), “las instituciones necesitan de un imaginario investido con más realidad que lo real, que se deriva de las condiciones reales y cumple una función esencial para su buen funcionamiento” (p.210). Dicha contribución es comprensible al analizar las condiciones que existían para que esta institución sobresaliera en determinado momento y que permitieron crear un prestigio social. El hecho de que la organización se describa como una escuela reconocida hasta hoy, pese al estado

de transición en el que se encuentra, concede a los miembros la subsistencia de sus formas de organización. Bajo esta perspectiva, advierto que en determinado momento la escuela realmente se encontró con cierto prestigio, situación que acarreó grandes satisfacciones entre los docentes, pero que en la actualidad esta imagen solo prevalece en la memoria colectiva de sus miembros como una continuidad de supervivencia.

Maestro Moisés: ¡ah! el momento en el que se encuentra ahorita, pues muchos pensaban que la escuela iba a decaer cuando salió la maestra María Asunción después de tantos años, ella si nos tenía bien checaditos, nos tenía bien controladitos, era exigente con nosotros. Pensaban muchos que la escuela iba a decaer y no, porque los resultados se han dado, o sea los resultados se han dado. Si usted tiene la oportunidad algún día de saber cuántas solicitudes están para esta escuela de los niños que no se han recibido, son muchísimos. Esta escuela dejó muchos niños fuera, porque no se puede saturar esta escuela, si usted checa en internet cuáles son las mejores escuelas de Pachuca, ¡está esta y oficiales eh! y está por muchas particulares, ¡muy por arriba eh! pero en base a prestigio, a los resultados que se han dado. Entonces yo pienso que el prestigio de la escuela se mantiene porque si no fuera así no habría tantas solicitudes de padres que quieren ingresar a sus niños aquí en la escuela, sí hay mucha demanda (E1 270319 11).

En palabras del maestro Moisés, la escuela sigue teniendo el mismo prestigio de antes, evoca la gestión de la maestra María Asunción y al mismo tiempo, señala que pese a su salida, el reconocimiento de la escuela permanece porque a pesar de que ella ya no se encuentra al frente, continúan las mismas formas de trabajo y los mismos resultados académicos, situación que contrastándola con el diagnóstico que hasta hoy a hecho la maestra Sofía sobre la escuela, dista mucho de la realidad en la que se encuentra; tal parece que la concepción que tiene el maestro sobre la escuela sobrevive únicamente en su imaginación radical.

Los profesores de más edad eran aficionados a defender privilegios menores y <<símbolos de prestigio>>, como las asignaciones de espacios, frente a los recién llegados. También, los profesores de más edad se aferran << un poco (defensivamente) al tradicionalismo>> en los métodos de enseñanza, contra la defensa de ideas más progresistas por los jóvenes profesores (Ball, 1989, p.77).

Lo anterior parece confirmar que las imágenes de prestigio y la de ser una gran familia a las que hace alusión el maestro Moisés, persisten entre los docentes con mayor antigüedad en este afán por defender y mantener la escuela que ayudaron a fundar. Ellos justifican así las continuidades en sus acciones y dejan ver que añoran los logros que desearían seguir manteniendo; mientras que los cambios en la dinámica de la escuela se hacen necesarios para alcanzar el reconocimiento que alguna vez existió.

5. Nuevos contextos de relaciones: “el padre de familia ya tiene la razón de todo”

Una de los cambios que logro identificar es en cuanto a la relación que en un principio se habían establecido con los padres de familia. Durante la época en la que la escuela se fundó, ellos fueron pieza fundamental en la construcción y creación de espacios para que el plantel contara con los mejores servicios educativos. Cabe recordar que la maestra María Asunción se apoyó mucho en ellos y los involucró en la dinámica de la escuela para alcanzar la concreción del proyecto de escuela que se planteó. Así a lo largo de los años, la convivencia y el respeto de los padres de familia hacia los maestros y viceversa, se mantuvo.

En la actualidad, es visible que la confianza que ellos fueron creando sobre la organización de la escuela, aunado a la mayor participación que cada vez tenían sobre las decisiones que se tomaban, permitió que comenzaran a adquirir cierto

poder sobre el trabajo de los docentes. Al llegar la maestra Ana a la escuela se percató de que los padres de familia estaban muy involucrados en las actividades que únicamente corresponden a los profesores y a su organización interna, por lo que llegó a establecer límites en las relaciones para evitar que ellos tuvieran mayor injerencia en la dinámica de la misma.

Maestra Ana: hay papás que les agrada esta parte de ya poner más reglas, en todos los aspectos, en que, ya vean que hay un mando en la escuela, que hay más respeto hacia la institución, más respeto a los compañeros, o sea con las actividades que se hacen adentro de las aulas, hay papás que lo aplauden ¿no? que están viendo el trabajo que se está realizando. Pero claro, también hay papás que no se ven tan favorecidos por así decirlo, por ejemplo, de decir, yo te cierro una reja a las ocho de la mañana porque así está estipulado, no sé si sea verdad o sea mentira, pero antes 8:10 u 8:15 se dejaban pasar ¿no? y ahorita ya no. Entonces que los papitos se comprometan a que los niños lleguen, insisto, hay papás que lo toman bien, hay papás que no, ciertos privilegios que sentían los papás que había, aquí se ha manifestado mucho, que había privilegios para ciertos papás porque eran parte de comités o porque eran familia de no sé quién, entonces de tomar esta decisión, todos son parejos, que no hay beneficios para nadie, todos son papás, que todos tienen el mismo respeto, así como algunas obligaciones, entonces yo creo que ha habido, muy buena aceptación por parte de los papás ¿sí? (E7 100419 13).

La maestra Ana, desde su función, considera que a su llegada existía la necesidad de poner orden entre los padres de familia, pues ellos ya decidían en ciertos aspectos que solo concernían a la organización de los maestros, aunado a ello, también resalta que creían tener derechos sobre la escuela por ocupar cargos en la asociación de padres de familia o por el simple hecho de provenir de alguna familia acomodada. Dado este contexto, uno de los primeros cambios que estableció la

parte administrativa fue la de establecer términos entre los padres de familia y los maestros, para así iniciar a recuperar el respeto que en los últimos años se había perdido.

Maestra Ana: yo siento que el compromiso que tienen los maestros está al cien, están muy al cien. Siento que los papás se dejan manipular por lo que oyen y escuchan, porque también, no hay una atención al cien a los niños. A veces se agarran de derechos humanos, de demandas, de situaciones y a veces es más el rollo que se meten en su cabecita de lo que no es, que llegan y atacan a nuestros compañeros que eso a veces demerita el trabajo ¿no?, la falta también mucho de ellos de compromiso (E7 100419 20).

Al expresar que hay padres de familia que fueron perdiendo una comunicación asertiva con los maestros, la maestra Ana hace referencia a la experiencia con la que se ha llegado a enfrentar como subdirectora, pues las inconformidades que surgieron tras su llegada, pusieron al descubierto algunos problemas que no se resolvieron al interior de la escuela. Por ello, de la mano de la directora, se establecieron nuevas pautas en las relaciones con ellos. Recordemos que la directora basa sus decisiones en la experiencia que ha tenido sobre los alcances que los padres de familia pueden tener, ya que al haber trabajado en otras instituciones le da este panorama amplio, pues forjó su autoridad como directora en instituciones consideradas como conflictivas, de tal manera que su experiencia y trayectoria le permite tomar este tipo de iniciativas. A diferencia de las relaciones que se establecieron en los primeros años de la fundación de la escuela, hoy existe una fractura en las formas, la comunicación y hasta cierto punto, en el respeto que había hacia el trabajo que realizaban los docentes, debido a las disposiciones oficiales vigentes donde se le dio un gran impulso a la participación de los padres de familia. Así lo manifiesta la maestra Mercedes:

Maestra Mercedes: los cambios han sido drásticos, por decirlo así, porque bueno, pues al principio, los padres respetaban más al docente, ahora, en la actualidad por cualquier cosita ya lo demandan a uno a Derechos Humanos, que gracias a Dios nunca he me ha tocado. De los 25 años que llevo, gracias a Dios nunca he tenido ninguna queja de ningún padre de familia o en la SEP, pero pues sí, han cambiado por las normas, por los reglamentos que llevan las autoridades máximas ¿no?, la SEP. Ya no le dan el lugar al maestro, sino al padre de familia, el padre de familia ya tiene la razón de todo. No hay apoyo en casa, pues el niño viene, lo refleja aquí ¿no?, los problemas que hay en casa los refleja aquí en la escuela, entonces, en ese aspecto han cambiado mucho, al maestro ya no se le respeta como antes (E8 240519 6).

La contribución de la docente Mercedes, reafirma que, en la actualidad, existe mayor injerencia de organismos encargados de velar por los derechos humanos en las escuelas. Esta situación es comprensible debido al desprestigio social al que se vio sometida la figura del maestro y que se manifestó en los últimos años con la Reforma Educativa del 2013. Ello empoderó a los padres de familia y se ve reflejado hoy en día en las formas en las que algunos padres de familia conciben la práctica del maestro. Estos elementos externos han llegado a tener impacto en las relaciones estrechas que se habían fortalecido en un principio con los padres de familia y los maestros de la “Constituyente 1917”. Lo expresado por la maestra Mercedes da cuenta de cómo en la actualidad, se han puesto límites en las relaciones que se habían establecido con los padres de familia. Al mencionar que “se han cambiado las normas y reglas” de sus superiores, da cuenta de una transición mucho más compleja que la inmediata, pues anteriormente no existían tantas exigencias como las que se viven en la actualidad.

El desafío del cambio para los profesores y sus líderes se encuadra en las luchas entre la modernidad y la posmodernidad y en el seno de cada uno de estos ámbitos. A través de estos conflictos, se efectúa la

reestructuración educativa, bien, oportunidad para una transformación positiva, bien como mecanismo de retracción y restricción (Hargreaves, 2005, p. 31).

Tal consideración da cuenta de que los cambios que se han dado en el sistema educativo, no solo conciernen a los docentes, ni a los actores inmediatos del sistema educativo, más bien, apuntan a una transformación de la sociedad en general; sociedad en la que se encuentran implícitos los padres de familia, quienes cada vez ganan más terreno respecto a la injerencia que se les ha brindado en la educación de sus hijos en términos de exigencia y vigilancia en las escuelas. En este sentido, es posible comprender que, en la escuela, como en otras instituciones, cada día se hacen presentes mayores formas de control en su organización para asegurar el orden en ellas.

6. Hacia procesos instituyentes: el inicio de un nuevo ciclo

Las instituciones educativas están sujetas a las historias de vida de los sujetos que la integran, cada uno, en su singularidad, imprime un sello significativo en la vida de la escuela. Los reiterados encuentros de los individuos que la integran y el tiempo en el que permanecen en ellas los hace crear imágenes y símbolos para sentirse parte de éstas y a su vez, que éstas les pertenecen. De ahí la relevancia que tienen las imágenes para albergar a un grupo organizado y que sirven para asegurar su continuidad.

En la escuela “Constituyente 1917”, por más de treinta años se siguieron las mismas prácticas y los mismos roles, se alimentaron los significados de ser una familia, de sentirse protegidos por la exdirectora, de proyectar una escuela reconocida. Cada uno de los maestros asumió un compromiso personal y profesional para que se obtuvieran resultados académicos provechosos que se concretaban año con año en los concursos estatales y nacionales que se realizaban. Los miembros de la escuela se sentían a gusto de pertenecer a esta institución y por ello, no dudaron

en permanecer en este espacio por mucho tiempo. La llegada de una nueva directora y subdirectora académica puso al descubierto la fragilidad con la que había quedado la escuela tras la salida de la maestra María Asunción como directora y también, puso de manifiesto el descontento de los maestros de mayor antigüedad, aquellos que se consideran fundadores de la escuela e impulsores de sus logros académicos, quienes hoy en día, analizan el rumbo que deberá tomar su permanencia en la escuela.

Maestro Moisés: no, yo ya me pienso jubilar, yo ya me, yo nada más que cumpla... yo estoy en cuentas individuales. O sea yo nada más espero que cumpla los 30 años de servicio, que ya mero, dentro de 2 años y si puedo jubilarme me jubilo, yo ya no me visualizo aquí, ni en otra escuela, yo ya me pienso jubilar aquí, pero no me visualizo en otra escuela, ya no (E1 270319 18).

El maestro Moisés considera que es tiempo de jubilarse, ya no se imagina estar en otra institución, pero tampoco busca permanecer más tiempo en la “Constituyente 1917”. Su paso por esta escuela le brindó la posibilidad de ser uno de los maestros que año con año preparaba los festivales de fin de cursos, donde la institución se destacaba por sus elaborados programas. Él, al igual que la maestra Margarita han pensado en la misma posibilidad, la de retirarse del servicio.

Maestra Margarita: yo ahorita ya estoy esperando mi jubilación maestra, más que nada ya pienso que es el momento de retirarse (cabizbaja, con una voz cansada), dejarle el lugar a gente más joven, tal vez más capacitada y pues no, no pienso cambiar de escuela, pero lucho por la jubilación que en estos momentos está estancada (E3 290319 9).

La maestra Margarita describe el contexto actual de la escuela, en donde de manera subjetiva hace mención de que es importante darles paso a los maestros más jóvenes, pues ella tiene la idea de que actualmente están más preparados para

atender las exigencias que las instituciones requieren. Esto pone de manifiesto que también concluye un ciclo de vida profesional, pues tal como lo menciona Remedi (2004) “el sujeto vive la experiencia de muy variadas formas dándole sentido a algunos eventos de su vida como momentos de revelación o puntos sin retorno, verdaderas epifanías” (p.158). La idea de la maestra Margarita de retirarse del servicio, no es solamente por la presión y los cambios propios de la institución, sino que se relacionan también, a ciclos profesionales que en determinado momento es preciso concluir.

Los cambios suponen un reto enorme para los profesores. La integración del curriculum, cuando la práctica dominante durante décadas ha sido la división por asignaturas y especialidades, es un trabajo difícil desde un punto de vista práctico y conceptual. El diseño de la enseñanza que hay que cumplir exige cambios sustanciales en las estrategias empleadas en el aula y, para muchos docentes, un aumento de su competencia profesional (Hargreaves, 2001, p.127).

Dicha contribución permite comprender cómo los docentes asumen el cambio, pues este configura un escenario más desafiante, en donde cada uno debe ser capaz de poner en marcha nuevas formas de enseñar. En esta escuela son los docentes de mayor antigüedad quienes sienten la presión de tener que capacitarse para poder hacer frente a los cambios educativos; por ello enfatizo que existen rupturas en la organización, las cuales permiten “representar el cambio como un resquebrajamiento en las prácticas previas, que pone de manifiesto un tipo nuevo de racionalidad, sus múltiples efectos y sus diversos contextos de incidencia” (Romero, 2000, p.30). Estas rupturas en la organización, estas nuevas exigencias que la parte directiva desea implementar les exige cambiar las formas tradicionales de enseñar, situación que para los docentes no es necesaria pues ellos consideran que sus formas de trabajo rinden resultados.

Esta perspectiva que comparten el grupo de docentes de antaño, no es la misma que perciben sus autoridades inmediatas, pues la directora manifiesta que ellos

tenían claro que había necesidad de una transición en la institución: “quiero pensar, que, si no dejaron a la maestra Susanita, que ella era la que quería ser la directora, es porque iban a hacer las mismas prácticas de siempre” (E10 280519 42). La directora Sofía está comprometida con iniciar un nuevo ciclo en la vida de la escuela, pues a raíz del diagnóstico que realizó sobre las condiciones de la misma, pudo comprender que la transición en la institución representa una oportunidad para que la colectividad se abra paso a una nueva dinámica de trabajo, pues tal como lo plantea Romero (2000) “los ciclos constituyen una de las formas más persistentes de representar la metáfora del crecimiento, que está asociada a las nociones evolucionistas de progreso” (p.26).

Pese al interés puesto por la directora y subdirectora académica de iniciar un nuevo ciclo en la vida de la escuela, aún falta mucho camino por recorrer, pues ellas apenas comienzan a plantear algunos cambios en la organización. Estos cambios son observables en las relaciones que se han generado, primero, en la comunicación estrecha que se había mantenido con la parte directiva y segundo, con los padres de familia; aún así, persisten continuidades como el cumplimiento de los mismos roles en el desarrollo de actividades, la libertad con la que aún cuentan los maestros en la implementación de su pedagogía, el uso de pases de salida y la asignación de los docentes a un mismo grado.

Por último, quiero destacar que en el acontecer de la vida de la “Constituyente 1917”, he dado cuenta del devenir histórico de la institución y al mismo tiempo, de los sujetos que fueron partícipes de su fundación y desarrollo. A lo largo del capítulo di cuenta de las formas de organización que habían persistido en la escuela y que llegaron a instituirse de manera fundamental cuando la maestra María Asunción estuvo al frente de la dirección de la escuela. Cabe destacar, el compromiso que cada uno de los miembros de la escuela asumió para poder concretar un proyecto de escuela que los llevara a tener un reconocimiento social. Actualmente la institución se perfila hacia nuevos procesos instituyentes, donde de la mano de la nueva directora se modificarán paulatinamente las formas de

organización y que hacen visibles las complejidades que se viven en la dinámica de esta escuela.

Hoy, la escuela primaria “Constituyente 1917” se encuentra ante un reto desafiante que tiene que ver con iniciar un nuevo ciclo de vida en donde se atiendan las exigencias que ha traído consigo una nueva política educativa. A su vez, refleja cierta melancolía, pues deja ver las formas en las que algunos maestros asumen la transición, misma que seguramente dejará estragos en el camino, pues lo que para algunos maestros representa una oportunidad para crecer, para los profesores de mayor antigüedad anuncia que su trabajo ha concluido y es momento de retirarse, dando paso a los nuevos profesores, quienes con una actitud esperanzadora le den continuidad a la institución a la que ellos le brindaron gran parte de su vida. Sin embargo, tal como lo plantea Anzaldúa (2015) “lo que escapa a las significaciones instituidas favorece la posibilidad de nuevas producciones imaginarias, esfuerzos de creación de sentido para instituirlo” (p.27), es decir, el imaginario social que se asentó en esta institución tomará un nuevo rumbo, porque a partir de la transición en la dirección de la escuela existe la posibilidad de que los docentes creen nuevas significaciones sobre su escuela, pues finalmente nada de lo que existe permanece inamovible.

REFLEXIONES FINALES

La investigación realizada en la escuela primaria “Constituyente 1917”, inició a raíz de mi interés por conocer cómo se vive la dinámica institucional - organizacional en una escuela primaria de organización completa; sin embargo, al estar inserta en el campo para la recolección de información empírica, las primeras experiencias compartidas por los docentes se orientaron hacia el momento de transición que experimentaba la escuela debido al cambio de director y de la implementación de nuevas formas de organización. A partir de ello, pude encaminar el estudio a la comprensión de sus discursos, de sus expectativas y preocupaciones en torno a este acontecimiento, donde tomaron una mayor fuerza los significados construidos en colectivo sobre su realidad cotidiana.

Dicha comprensión fue posible a partir de los principios y fundamentos de la investigación cualitativa bajo un enfoque interpretativo (Vasilachis, 2016) que pone el acento en las ideas, los pensamientos y las concepciones que los integrantes de un grupo social-cultural comparten. Bajo esta lógica pude documentar las concepciones que tienen los docentes de esta institución sobre su labor, donde sus historias personales y profesionales se enlazan a la historia institucional. Éstas constituyen el magma de significaciones sobre el cual descansa este momento coyuntural de transición en la dinámica institucional de esta escuela primaria.

Al reconstruir la historia de la escuela a través de sus voces advertí la relevancia que tuvo la gestión directiva realizada por la maestra María Asunción como una figura importante que marcó significativamente su desempeño profesional. Ella fue directora del plantel en los primeros años de su fundación y laboró ininterrumpidamente durante 30 años hasta el momento de su jubilación. Conocer su gestión me permitió comprender cómo ejerció su liderazgo y logró concretar un proyecto de escuela para posicionarla como una institución de prestigio. Durante esos treinta años de ejercicio directivo la maestra María Asunción afianzó este estatus de prestigio en la contribución cotidiana de ideas, significados y prácticas

construidas sobre un ideal de escuela que logró ubicarla dentro de los primeros lugares de aprovechamiento escolar a nivel estatal. Su labor incesante por distinguir a la escuela como una gran familia constituyó lo que en términos de Fernandez (1994) denomina como ideología institucional.

Al profundizar en la vida de la exdirectora, pude comprender que desde su infancia estuvo significativamente influenciada por su familia, principalmente, por su padre. El deseo de ser maestra desde muy joven, la oportunidad que tuvo para integrarse al magisterio y sus primeras experiencias como docente, le permitieron fortalecer una imaginación radical que de acuerdo con Anzaldúa (2012) es un “flujo incesante de representaciones, deseos y afectos, que dan significación y sentido para la psique” (p.48). Lo anterior hace comprensible que las intenciones y deseos que la maestra afianzó en su seno familiar le permitieron conducirse profesionalmente y años más tarde, objetivar estos significados en su gestión directiva.

Durante su período frente a la dirección de la escuela “Constituyente 1917” implementó un proyecto que involucró a los docentes, padres de familia, autoridades y alumnos. Al ser extensa su permanencia, es comprensible que los maestros hayan sedimentado formas de responder a ciertas demandas educativas y llegar a reconocerse como una gran familia. Los logros académicos que año con año obtenían, el acondicionamiento de los espacios físicos, el compromiso que adquirieron los maestros dentro de sus aulas, propició que se fortaleciera entre la colectividad, la asunción de una imagen de prestigio. Este estatus, de acuerdo con Le Bon (2004) “constituye un elemento fundamental de la persuasión. Conscientemente o no, el ser, la idea o la cosa que posee prestigio es inmediatamente imitada como consecuencia del contagio y obliga a toda una generación a adoptar ciertos modos de sentir o de expresar su pensamiento” (p.132). Bajo este planteamiento, resultó interesante comprender que el prestigio que procuró la maestra María Asunción en la escuela, provocó en los docentes un sentimiento de fortuna y orgullo, al sentirse parte de este logro; por lo tanto, su

desempeño estaba mayormente comprometido para seguir manteniendo los mismos resultados.

En la actualidad, la escuela sufre una transición, producto del cambio que se da en la dirección de la escuela y con ello, se integran nuevos miembros desde la parte directiva. Este suceso marca un parteaguas en la vida de la escuela, pues los docentes de mayor antigüedad manifiestan un rechazo por la intromisión que causó esta ruptura a su ambiente familiar. Esta transición ha generado lo que Foucault (2002) denomina como discontinuidad, ruptura o fisura en la historia de la escuela porque la nueva gestión irrumpió con nuevas ideas, una forma de organización instituida.

La incorporación de la maestra Sofía como nueva directora del plantel, encamina a la escuela hacia nuevos procesos instituyentes. Su estilo de liderazgo ha sido construido, producto de las experiencias que tuvo como docente y como directora en otras escuelas conflictivas. Se apropió de un estilo de gestión basado en principios y reglas de participación más horizontal entre los integrantes de la organización, de apertura y diálogo para la resolución de los problemas y de toma de decisiones apegada a la reglamentación vigente. Basada en lo anterior, considera que la forma de organización impulsada por la exdirectora María Asunción que fue efectiva por mucho tiempo fue permisible en prácticas tales como los pases de salida de la escuela y la especialización de los docentes en los distintos grados, no son aceptables. El poder omnipresente y totalitario de la directora anterior no lo comparte. La actual directora reconoce que vivimos en un contexto de constantes transformaciones educativas, que han impactado todos los ámbitos de la práctica de los docentes, el personal directivo y de supervisión. Dichas innovaciones estructurales que han impactado el campo de la gestión directiva y de modificaciones curriculares, no pueden permanecer al margen de su incorporación en la escuela. Para ella es importante tener como referencia este marco regulador de la prestación del servicio educativo con el fin de no generar inestabilidad en el

trabajo que se desarrolla en el plantel y seguir manteniendo un buen nivel académico.

En el momento que se llevó a cabo el estudio de campo la maestra Sofía se encontraba en una etapa de reconocimiento de la organización y de las relaciones que se han establecido en el interior de la institución. En estos primeros meses de su gestión su interés primordial radicó en conocer las prácticas vigentes, las funciones que desempeñan cada uno de sus integrantes y las relaciones establecidas entre ellos. Pudo advertir que se encontraba ante una escuela donde prevalece la tradición, entendida como la repetición de prácticas que dicen asegurar el prestigio de la escuela, bajo la sombra de la presencia de la maestra María Asunción. Por el momento, a escasos meses de su gestión, la maestra Sofía decidió no impulsar cambios drásticos. Considera que dicho reconocimiento le permitirá intervenir con mayor certeza el próximo ciclo escolar. Afirma que el prestigio al que hacen alusión los docentes de mayor antigüedad sobre su escuela si existió, pero que dadas las nuevas exigencias educativas que se han ido estableciendo en las políticas educativas, el éxito de la escuela está en duda. Sobre todo, porque no logra concebir la forma de organización que han llevado los maestros ya que no se ajusta a las demandas de la actualidad. Sin embargo, primero desea poder ser aceptada por todos los miembros para ir paulatinamente haciendo cambios en el plantel.

Ello me permite reflexionar que el prestigio de la escuela si existe, pero solo en la memoria colectiva de algunos miembros de la escuela, su evocación al pasado les ha concedido revivir los momentos de éxito que ha tenido y basados en estos recuerdos, buscan mantener el estatus que en su momento tuvo la institución. Todo ello se objetiva en la forma de organización que han mantenido al pasar de los años, misma que se ha afianzado como producto de la memoria institucional de sus miembros (Corvalán, 1996).

A partir de lo anterior, uno de los hallazgos que pude reconocer con esta investigación, tiene que ver con la comprensión de que las escuelas primarias crean

formas particulares de asumir su cotidianidad, en ellas se hacen presentes significados sobre lo que se debe lograr en términos educativos. Las escuelas son espacios microsociales en donde sus miembros resignifican de formas particulares las demandas que se inscriben en contextos políticos y macrosociales. Para que éstas cumplan sus objetivos y sean funcionales, es necesario que sus miembros se apropien de imaginarios que les adjudiquen sentidos y significados a sus espacios físicos, a las relaciones que establecen al interior, a las representaciones que generan respecto a ella y a las formas en las que se conducen para cumplir con las demandas. En este sentido, pude reconocer que toda institución cumple una función, que es la de mantener la unidad y la alineación de un grupo para asegurar que se cumplan con estos objetivos. Para alcanzarlos se crean, de acuerdo con Castoriadis, citado por Anzaldúa (2012) “figuras, formas, imágenes que actúan como significaciones” (p.35). Todas ellas garantizan la persistencia y lealtad de sus miembros a la institución.

La alineación que se produce entre la escuela y sus miembros requiere de la existencia de dos elementos fundamentales. El símbolo, de acuerdo con Castoriadis “se hace presente como un instrumento perfectamente adecuado a la expresión de un contenido preexistente” (p.188); es decir, el símbolo está definido por las significaciones que de él hacen los sujetos. Es un instrumento que le da sentido a algo. Lo podemos encontrar en aquellas personas o elementos que identifican a una institución, lo puede encarnar un líder o se puede representar en una imagen, un lema, la vestimenta, el lenguaje, los colores, entre otros. Todos ellos cargan significados específicos para un grupo de personas y estos elementos le dan identidad a su institución. El símbolo está acompañado en todo momento de lo imaginario, aquello que Castoriadis (2013) describe como “algo inventado” y es que, sin estas ideas imaginarias que se adjudican a los símbolos, éstos no tendrían valor; por ello existe un desplazamiento de sentido al investirlos de ciertas significaciones. Y es aquí en donde lo imaginario y lo simbólico se objetivan en la realidad, en aquellas acciones que se dan en una organización como formas naturalizadas de su vida cotidiana.

Otro de los hallazgos tiene que ver con entender los significados construidos entre los miembros de una escuela, ya que éstos tienden a instituirse cuando permanecen muchos años en ella. Los docentes crean una memoria colectiva cargada de imágenes, representaciones, ideas y pensamientos que se sedimentan (Corvalán, 1996). En sus años de permanencia, los sujetos se apropian de roles y funciones para cumplir con demandas que se inscriben en contextos históricos específicos, hasta llegar a instituirlos como una forma natural de asumir sus funciones. Es decir, establecen una normalidad en su realidad y, por consiguiente, alienta su permanencia por la estabilidad y comodidad que les significa su labor en una escuela. Por ello es comprensible, que las relaciones que los miembros establecen al interior, en donde todos han compartido experiencias y una forma de vida particular, se vuelva familiar; pues tal como lo plantea Remedi (2004), en la vida institucional existe un entrecruzamiento de historias, porque entreteje la vida personal y profesional.

La investigación también me permitió comprender el trabajo que realizan los directores, ellos son, sin duda, líderes que influyen decisivamente en la vida de las escuelas, sobre todo, si llegan a permanecer por muchos años en ellas. Sus disposiciones, las formas en las que objetivan su gestión y su liderazgo, son determinantes para las organizaciones que dirigen. Cualquier proyecto que pongan en marcha puede penetrar significativamente en la vida de sus miembros, pues ellos resignifican y hacen suyo un mismo ideal, un mismo objetivo con el cual se sienten identificados. A su vez, pude conocer las experiencias que rodean la labor de los docentes para entender el vínculo que ejercieron con su escuela desde el momento de su ingreso y la influencia que tuvo haber pertenecido a un espacio y un contexto histórico determinado.

Durante el desarrollo del capitulo pude enriquecer mi mirada sobre los significados que han construido los docentes sobre esta escuela, al mismo tiempo, pude reflexionar sobre mi propia práctica, puesto que las demandas que atendemos

desde nuestra función docente son las mismas; sin embargo, cada escuela las objetiva de una forma diferente y de ella emanan estilos de organización y formas de responder a estas exigencias. Considero que a partir del estudio desarrollado he podido conocer cómo fluye el imaginario social en las instituciones, pues tal como lo refiere Castoriadis (1987) consienten la creación de sentidos y significados, mismos que son atribuidos a sus relaciones, espacios, momentos, personajes, entre otros, para así garantizar su operatividad.

No obstante, queda una veta de investigación, la que tiene que ver con los procesos instituyentes que se están trabajando actualmente, pues lo documentado solo responde a los primeros meses de gestión de la actual directora y al panorama inicial con el que se enfrentó. Habría que explorar las formas de trabajo que se están desarrollando ahora, en el entendido de que el período de investigación dio cuenta de que la directora se encontraba en un proceso de diagnóstico, para en un segundo momento, implementar un nuevo proyecto escolar.

Sería interesante poder explorar cómo se construye en la institución nuevas formas de organización, de prácticas y de relaciones sociales entre sus integrantes, bajo la dirección de la maestra Sofia. Aproximarme a los procesos instituyentes en este movimiento dialéctico entre lo establecido y la emergencia de nuevas formas de organización. Sobre todo, por el momento histórico que alcanzó la concreción de este trabajo de investigación por la pandemia generada por el Covid - 19. En el marco de este nuevo escenario educativo me pregunto: ¿cómo asumieron su labor los docentes ante esta situación? ¿cuáles han sido los obstáculos a los que se enfrentaron y cómo los resolvieron? ¿cómo se ha enfrentado esta situación desde la dirección de la escuela? ¿el prestigio de la institución ha prevalecido ante esta contingencia sanitaria? ¿qué han hecho los docentes de mayor antigüedad al enfrentarse al trabajo a distancia? Sin duda, son preguntas que en otro momento podré responder si continúo cuestionando lo que acontece en el campo inagotable de la práctica educativa.

Finalmente, considero que la formación recibida en la Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) me dio la posibilidad de asumir una mirada analítica y crítica sobre la realidad educativa. Una realidad indistinta para quienes cotidianamente nos encontramos sumidos en nuestra labor docente; por lo que haber tenido la posibilidad de distanciarme e iniciar un acercamiento interpretativo en otro espacio, me brindó la posibilidad de enriquecer mi mirada sobre la diversidad de escenarios que es posible estudiar, que subyacen y complejizan la práctica educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allione Remedi, Eduardo (2004) *Instituciones Educativas, sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdés.

Ameigeiras, Aldo R. (2006) “El abordaje etnográfico en investigación social” En Irene Vasilachis de Gialdino *Estrategias de Investigación Cualitativa*. (pp.107–151) España: Gedisa.

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2005) “Encrucijadas de la formación y la práctica docente” y “Representaciones y comunicación en el aula En *subjetividad y relación educativa*. (pp.75–93) y (pp.107-119) México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2012) *Imaginario Social: creación de sentido*. México: Universidad Pedagógica Nacional.

BALL, Stephen. (1987). “5. La dirección: oposición y control” en *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Ministerio de Educación y Ciencia. (pp. 127-151) Barcelona: Paidós.

Ball, Stephen. (1989) *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

Berger, Peter y Luckman, Thomas (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bertely Busquets, María (2000) “Conociendo nuestras escuelas”. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. (pp. 44 – 46). México: Paidós.

Bleger, José (1996) “El grupo como institución y el grupo en las instituciones”. En René Käes et.al. *La institución y las instituciones. Estudio psicoanalítico*, (pp.68-83) Buenos Aires:Paidós,

Bordieu, Pierre (1986) “La escuela como fuerza conservadora de desigualdades escolares y culturales” En Leonardo Patricia (comp.) *La nueva sociología de la educación*. (pp.103 –129) México: SEP El Caballito,

Castoriadis, Cornelio (1989) “Introducción” y “La institución y lo imaginario: primera aproximación” en *La institución imaginaria de la sociedad*. Tomo I. (pp. 7-13 y 197-285) Barcelona: Tusquets.

Castoriadis, Cornelius (2013) *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets.

Chofer, A. y Atkinson P. (2003). Variedades de datos y variedades de análisis y Los conceptos y la codificación. En *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. (pp. 128 – 164). Colombia: Universidad de Antioquia.

Ciscar C. y Uria, M. E. (1988) *Organización escolar y acción directiva*. Madrid, España: Narcea.

Corvalán, Alicia (1996) “2. Recuerdos personales-memorias institucionales: hacia una metodología de la indagación histórica institucional” En Ida Butelman (Comp.) *Pensando las instituciones*. (pp. 40-76) Buenos Aires:Paidós.

Crozier, M. y Friedberg, E. (1990) “Introducción: Las restricciones a la acción colectiva”, “Capítulo 1. El actor y su estrategia” y “Capítulo 2. El poder como fundamento de la acción organizada” En *El actor y el sistema. Las restricciones de acción colectiva*. (pp. 13-31), (pp.35-53) y (pp.54-75) México: Alianza Editorial Mexicana,

Davini, M. (1995) “Las instituciones de formación de docentes: campo de tensiones pedagógicas y políticas” En *La formación docente en cuestión. Política y pedagogía*. (pp. 77- 98) Paidós, Buenos Aires,

Díaz Barriga, Angel (2017). “La interpretación en la investigación Educativa”. (pp. 15 – 38). En Angel – Barriga y Carolina Domínguez Castillo (2017) Interpretación: un reto en la investigación educativa. México: Newton.

Diet, E. (1998) “5. El tanatóforo. El trabajo de la muerte y la destructividad en las instituciones” En René Käes *Sufrimiento y psicopatología de los vínculos institucionales*. (pp. 129-165) Buenos Aires: Paidós.

Dreher, Jochen (2016) “Fenomenología: Alfred Schutz y Thomas Luckmann” 96 – 133 En Enrique de la Garza Toledo (Coord.) Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales. México: FCE.

Etzioni, Amitai (1993). “Racionalidad y felicidad: el dilema de la organización”, “Control y jefatura de la organización” En *Organizaciones Modernas*. (pp.1-8) y (pp.104-121) México:UTEHA.

Eugene, Enríquez (2000) “Cuatro notas para definir las instituciones” Extractos. Argentina:UBA.

Fernández, Lidia M. (1994) “Instituciones Educativas” En *Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. (pp.17 - 34) México: Paidós.

Ferry, G. “Adquirir, probarse y comprender” y “Las metas transformadoras” En *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. (pp. 65–85) y (pp.87–110) México:Paidós.

Fierro, Cecilia (2008) Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación. (pp.17 - 40) México: Paidós.

Fillox, Jean – Claud (2001) “El juego de los deseos” y “poder y grupo” En *Campo pedagógico y psicoanálisis*. (pp.27 – 42) y (55 - 67) Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, Michel (2002) “La arqueología del saber” En la descripción arqueológica “El cambio y las transformaciones”. (pp. 278 – 297). Buenos Aires, Siglo XXI: Editores Argentina.

Gibbs, G. (2007). “Codificación temática y categorización”. En El análisis de los datos cualitativos en investigación cualitativa. (pp.78 – 103) Madrid: Morata.

Jimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Ángel (2008) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Guber, Roxana (2004) “El trabajo de campo como instancia reflexiva del conocimiento” y “A dónde y con quienes” Preliminares y reformulaciones de la delimitación del campo” En *Ibid. El salvaje metropolitano* (pp.83 –119) Buenos Aires: Paidós.

Hargreaves, Andy (2005) *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos cambia el profesorado)*. Madrid España: Morata.

Hargreaves, Andy et. Al. (2001) “El trabajo intelectual del cambio” “El trabajo emocional del cambio” “Apoyar y mantener el cambio” En *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. (pp.127-191)

Kaës, René (1996) “Capítulo 1. Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones” En *La institución y las instituciones*. (pp. 15 -32) Buenos Aires: Paidós.

Le Bon, Gustave (2004) “Psicología de las masas”. Estudio sobre la psicología de las multitudes. (pp.124-133). Buenos Aires.

Leyva, Gustavo (2016) “La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología de la investigación y la teoría social actual”. En Enrique de la Garza Toledo (Coord). *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales*. (pp. 134 – 198) México: FCE.

Loyo, Aurora (2002) “La Reforma Educativa en México vista a través de los maestros. Un estudio exploratorio” En *Instituto de Investigaciones Sociales Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 64, núm. 3 (pp. 37–62) México.

Luis Pérez Alvarez (2015) “Reflexiones sobre lo imaginario y la creación” En Creaciones del imaginario social El deseo, la ley y la ética. (pp. 17 – 32). México.

Marcelo García, Carlos (2008). “Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente” En *ibid. El Profesorado principiante, inserción a la docencia*. (pp. 7 – 58) Barcelona: Octaedro

Mardones, J y Ursua, N (2000) “Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Nota histórica de una polémica incesante” y “Postura fenomenológica hermeneuta y lingüística” En *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para la fundamentación científica*. (pp.13 – 36) y (14 –92) México: Coyoacán.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús (2011) El carácter táctico de la intervención educativa. Ponencia presentada en el VI Encuentro Nacional de Investigación Educativa.

Noriega, Margarita (2010) “Sistema Educativo Mexicano y organismos internacionales. Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo y Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico” En: *Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (Coords) Los grandes problemas de México. VII Educación*. (pp. 659 – 684) El colegio de México.

Osorio, Jaime (2008). “Estructuras, sujetos y coyunturas”. Desequilibrios y arritmias en la historia”. En *Iztapalapa*, núm. 44, julio – diciembre.

Plan de estudios Maestría en Educación Campo Práctica Educativa (MECPE) Línea: Práctica Educativa. Promoción 2018 – 2020.

Remedi, Eduardo. (2004). La intervención educativa. Conferencia Magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la UPN.

Ricoeur, Paul (1999) “Del lenguaje del símbolo y de la interpretación” y “El conflicto de las interpretaciones” En: *Freud una interpretación de la cultura*. (pp.7 – 21) y (22 – 35) México Siglo XXI.

Saucedo, Claudia et.al. (2013) *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa– Tendencias, aportes y debates, 2002–2011*. México: ANUIES-COMIE.

Schutz, Alfred (1974) “Formación de conceptos y teoría de las ciencias sociales”. En *El problema de la realidad social*. (pp.71 – 85) Buenos Aires: Amorrortu.

Segovia, Jesús Domingo y Bolívar Botia, Antonio (1996) “Procesos de desarrollo institucional de un centro escolar. Una aproximación biográfico-narrativa”. (pp. 17-39) Enseñanza 14.

Silas Casillas, Juan (2014) “La reforma educativa: ideas, realidades y posibles consecuencias” en *ITESO Revista Análisis Plural*. Segundo semestre.

Thompson, J. B. (1998) “La metodología de la interpretación” En *Ideología y cultura moderna*. (pp. 395 – 473) México: UAM Xochimilco.

Tylor, S. R. y Bogdan (1992) “Entrevista a Profundidad” En: *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (pp.100 -132) Barcelona: Paidós.

Tylor, S. R. y Bogdan (1992) “La observación participante. Preparación del trabajo de campo” y “Observación participante en el campo” En *Ibid. Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (pp. 31 – 99.) Barcelona. Paidós.

Vasilachis de Gialdino, I. (2016) “La investigación cualitativa” En *Irene Vasilachis de Gialdino (Coord. Estrategias de investigación cualitativa.* (pp. 23 – 64) España: Gedisa.

Woods, Peter (1993) “Análisis” y “Teoría”. En *Peter Woods (1993) La escuela por dentro.* (pp. 135 – 160) y (161 – 182) Barcelona: Paidós.

CONSULTA DE PÁGINA ELECTRÓNICAS

Castoriadis, Cornelius (1997) “El imaginario social instituyente”. Traducido por Volco, Luciana. Recuperado de: <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Lassalle, Martina (2015) “Foucault y la noción del cambio social”. II Jornadas de Sociología de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales – UNCuyo. Recuperado de: https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/7767/lassalle-pon-mesa3.pdf

Radosh, Silvia y Laborde C., Walter (2012) “La institución desde la mirada psicoanalítica” Aproximaciones. Universidad para la Cooperación Internacional, México. Recuperado de: <https://docplayer.es/94179897-La-institucion-desde-la-mirada-psicoanalitica-aproximaciones.html>

Rodríguez Romero, María del Mar (2000) “Las representaciones del cambio Educativo” Vol. 2, Núm. 2, 2000. Recuperado de: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/23/1155>

REGISTROS DE ENTREVISTAS Y OBSERVACIONES

E1 RNLG 270319

E2 RNLG 280319

E3 RNLG 290319

E4 RNLG 030419

E5 RNLG 100419

E6 RNLG 080519

E7 RNLG 100419

E8 RNLG 240519

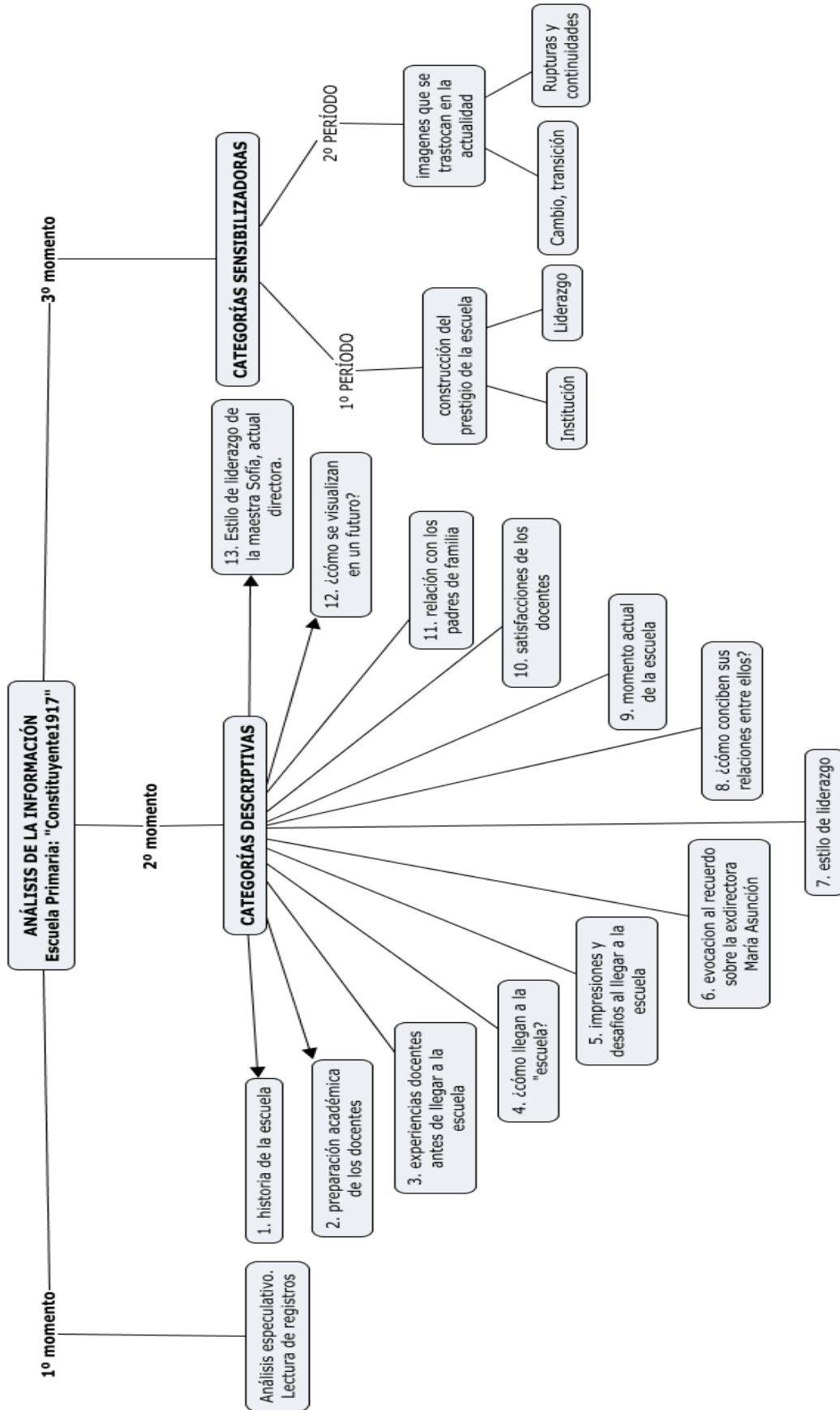
E9 RNLG 240519

E10 RNLG 280519

OBS1 RNLG 070319

OBS2 RNLG 200319

Anexo 1. Análisis de la información



Anexo 2. Croquis de la escuela primaria “ Constituyente 1917”

