



GOBIERNO DEL ESTADO DE HIDALGO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA DE HIDALGO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL HIDALGO



DOCTORADO EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

CREACIONES DE SENTIDO QUE VERTEBRAN LA
FUNCIÓN DE LAS DIRECTORAS EN LOS JARDINES
DE NIÑOS DE UNA ZONA ESCOLAR

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA
EN INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA

PRESENTA

IMELDA CIMBRÓN CABRERA.

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARISOL VITE VARGAS

AGRADECIMIENTOS

Durante el trayecto formativo del doctorado recibí apoyo de innumerables personas e instituciones a quienes les expreso mi gratitud, sus aportaciones a través de seminarios presenciales y en plataformas digitales impartidos por la UPN Ajusco, UPN Puebla, UAM-X en coordinación con el Colegio de la Frontera Sur; así como los seminarios organizados por la UASLP y el COLSAN los cuales tuvieron eco en la construcción de la presente investigación. La UPN-Hidalgo sede Pachuca ha incidido en diferentes momentos en mi formación, agradezco a los académicos que con sus orientaciones han contribuido en el desarrollo del proceso de investigación.

En el proceso de búsqueda de documentos de archivo agradezco al personal del CIDEP (Centro de Investigación y Difusión de la Educación Preescolar) su valioso apoyo al facilitarme la consulta de acervos y documentos oficiales.

Esta investigación cobra sentido a partir de los aportes de las directoras quienes compartieron de manera gentil su experiencia, vivencias y avatares de su trabajo directivo; agradezco su apoyo, fue decisivo en la búsqueda de nuevas comprensiones en torno a las figuras directivas.

A la doctora Marisol Vite Vargas quien confió en el desarrollo de este trabajo y me permitió construir un camino propio, así como tomar decisiones con respecto al abordaje analítico de la indagación. Agradezco la lectura atenta al documento, las sugerencias y aportaciones en cada una de las fases de proceso de investigación; en especial valoro la confianza que tuvo en mi persona para lograr la construcción de la tesis, gracias por permitirme aprender a lidiar con la duda y la falta de certeza, las cuales constituyeron un potencial para la búsqueda. En el trayecto sinuoso conté con su amable escucha y comprensión para no claudicar en los momentos en que me sentí abrumada.

Reitero mi gratitud a la Dra. Alma E. Vite Vargas, quien en diferentes momentos de mi formación tanto en la maestría como en el doctorado, me ha brindado su apoyo académico para concretar los procesos de indagación; las contribuciones teóricas que ha desarrollado en torno a los directores escolares constituyen un referente sustantivo en este trabajo. En lo personal ha tenido gran valía el tiempo destinado a la lectura del documento en sus diferentes niveles de construcción; la perspicacia de sus comentarios ayudaron a clarificar aspectos nodales de las líneas analíticas que vertebran el trabajo; la escucha atenta en los momentos de duda, angustia e incertidumbre, encontró pertinencia a través de sugerencias bibliográficas.

Un agradecimiento especial al Dr. Raúl E. Anzaldúa Arce por la afable calidez de su apoyo; su generosidad al brindarme asesoría fue sustancial durante el proceso de investigación; la agudeza de las sugerencias así como las consignas bibliográficas cobraron sentido durante el proceso de interpretación de los datos y construcción del entramado categorial de la tesis.

Agradecimientos

En específico, sus contribuciones académicas posibilitaron hacer uso de categorías intermedias cuya articulación facilitó un acercamiento a los aportes de Castoriadis, de igual manera resultó fructífera la invitación para integrarme a procesos formación con otros estudiantes.

A la doctora Ana Cecilia Valencia Aguirre con quien tuve oportunidad de dialogar a inicios de este proceso de formación, le agradezco su generosidad al compartirme la indagación que ha realizado en torno a los directores escolares; los hallazgos y aportes que devela fueron de vital importancia, no solo me acercaron de manera directa a la temática de estudio; en específico, el rigor analítico de su trabajo posibilitó la comprensión de los directivos desde su propia singularidad e historias personales parte sustantiva para tener un acercamiento a sus imágenes e imaginarios. Al final de este proceso formativo volvemos a tener un encuentro constructivo a través del cual agradezco la lectura atenta del trabajo de tesis.

Le reitero un agradecimiento a la doctora Carlota Guzmán Gómez por la lectura analítica del documento, por la pertinencia de sus comentarios y sugerencias que me han permitido hacer inteligible aquellos planteamientos metodológicos que requerían ser expresados con aguda claridad; las interrogantes expresadas en relación al trabajo posibilitaron comprender otras aristas escasamente abordadas.

A los integrantes de mi familia quienes de manera progresiva han percibido mi interés en los procesos formativos, agradezco sus palabras de aliento y su cariño, gracias por comprender las relativas ausencias en los momentos álgidos del trabajo que implicó el doctorado.

A José Gerardo mi compañero de vida por su invaluable apoyo y comprensión ante el tiempo que cedió en aras mi formación; su actitud empática posibilitó que concentrara la energía en la ardua labor que conlleva el análisis, la interpretación y escritura de la tesis; valoro su ayuda oportuna ante las peripecias que enfrenté en el resguardo electrónico de la información y le agradezco las horas destinadas para darle formato a la tesis.

A quienes por medio de su amistad me brindaron su comprendieron y palabras alicientes ante las angustias que me generó el proceso de formación, un agradecimiento a Leo, Blanca, Maru e Irene, de igual forma les reitero gratitud a Evelyn, Nicolás y Elsa por su apoyo con la lectura de algunos apartados de la tesis, sus observaciones, opiniones y sugerencias fueron de gran valía.

Agradezco las aportaciones de mis compañeros del doctorado, en especial a Rosario, José Antonio y Rosalía con quienes viví de manera directa las travesías que implican los procesos de formación.

A quienes desde otras latitudes están presentes en mi corazón, gracias Alicia y Patricia Cadavieco con quienes compartí la profesión docente en algunos espacios laborales.

A Patricia Violeta quien ahora es parte de los recuerdos entrañables que me acompañan.

Deseo, y pido, que antes que nada mi trabajo tenga sentido, que pueda probar para qué sirve y la manera en que está hecho, que me permita prodigarme en él realmente y hacer uso de mis facultades tanto como enriquecerme como desarrollarme. Y digo que es posible, con otra organización de la sociedad para mí y para todos. Digo también que sería un cambio fundamental en esta dirección si se me dejase decidir, con todos los demás, lo que tengo que hacer y, con mis compañeros de trabajo cómo hacerlo.

(Castoriadis, 1983, p. 157) La institución imaginaria de la sociedad I.

Para la realización de esta tesis se contó con el apoyo de una beca otorgada por la Secretaría de Educación Pública.

Índice general

INTRODUCCIÓN	XIII
1. Un acercamiento sucesivo hacia la figura directiva	1
1.1. Recorriendo el velo: una mirada subjetiva hacia la figura directiva.	3
1.2. El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa . .	7
1.3. La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad. . .	18
1.3.1. La función pedagógica de las directoras: una mirada desde los plantea- mientos de la política educativa.	19
1.4. El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación	29
1.4.1. Una lectura de la experiencia de las directoras desde los documentos personales	31
1.4.2. El trabajo de campo en el proceso de investigación.	38
1.4.3. Sistematización y análisis de la información	42
1.4.4. Los sujetos directivos en esta investigación	48
2. Reminiscencias de un pasado como educadoras: entre convocatorias y significacio- nes imaginarias	53
2.1. La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones ima- ginarias	55
2.1.1. El gusto por los niños: un entretejido que involucra el llamado de la na- tureza y sentirse maternal.	58
2.1.2. Las creaciones de sentido en una carrera profesional de elección familiar	65
2.2. La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión. . .	74
2.3. Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras	86
3. El ejercicio de la función directiva entre lo azaroso y las creaciones de sentido.	95
3.1. Antecedentes de la función directiva.	96
3.2. La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.	105
3.3. La condición azarosa en la llegada a la función directiva.	120
3.3.1. La llegada a la función directiva: entre “la oportunidad” y las dificultades para ejercer la función.	123

3.3.2.	El desconocimiento de la función directiva	132
3.3.3.	La función pedagógica de las directoras en los procesos de cambio de centro de trabajo e incorporación a la función.	138
3.4.	La permanencia endeble en la función directiva	145
4.	La construcción imaginaria del rol de las directoras y su relación con la función pedagógica	151
4.1.	La función directiva significada a través de metáforas	153
4.2.	El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario	162
4.3.	El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo	167
4.4.	La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.	180
5.	La función pedagógica de las directoras entre creaciones de sentido	195
5.1.	La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico- pedagógico	196
5.2.	La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entre- tejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.	209
5.2.1.	Las visitas a grupo: entre el control, la organización de la agenda de trabajo y los registros de observación.	216
5.3.	Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.	222
	Reflexiones finales	237
	Referencias	243
	Anexos	259
	A. Guion de entrevistas	261
	B. Temática y guion de preguntas del grupo focal	265
	C. Invitación para participar en el grupo focal	267
	D. Descripción del contenido de las categorías sensibilizadoras	269
	E. Organización de esquemas en función de las categorías sensibilizadoras	281
	F. Cuadro de categorías y conceptos	285
	G. Temática y guion de preguntas del grupo focal 2	287

Índice de figuras

Figura1.-Directivos en el nivel de educación preescolar y sin grupo	102
Figura2.-Personal directivo de la zona 51	105

Índice de tablas

Tabla 1.-Codificación del material empírico	43
Tabla 2.-Directoras de las escuelas de párvulos en el Distrito Federal	99
Tabla 3.-Directivos en el nivel de educación preescolar y sus modalidades	101
Tabla 4.-Personal directivo del sector 080 de preescolar	104
Tabla 5.-Funciones desempeñadas por las directoras durante su trayectoria profesional .	108

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación conduce a comprender la función directiva desde una dimensión escasamente abordada y que concierne a las significaciones imaginarias a partir de las cuales las figuras directivas se constituyen y le dan sentido a su labor. El trabajo de las directoras se sitúa en un entramado complejo de tareas y responsabilidades que asumen de manera singular en cada uno de los contextos en donde laboran.

En general, a través de esta investigación interesa abordar la función directiva y en específico como parte de ésta, la función pedagógica de las directoras, la cual no se puede mirar en aislado; el eje analítico se centra en develar cómo las directoras significan su función directiva y pedagógica, qué sentidos le atribuyen y cómo estos se interconectan entre sí en el hacer cotidiano de su trabajo.

Una parte fundamental radicó en conocer cómo se han constituido las directoras, para lo cual fue necesario realizar una mirada en retrospectiva que permitiera situar aquellas significaciones imaginarias que las convocaron a elegir la profesión y cómo algunas de ellas, operan para crear sentido en torno a su labor directiva.

Esta tesis sustenta que la función directiva y pedagógica de las directoras de los jardines de niños está vertebrada por creaciones de sentido que operan como telón de fondo en la definición de la labor directiva en el hacer cotidiano.

El desarrollo del trabajo se sostiene desde las aportaciones de Cornelius Castoriadis quien afirma que la sociedad está instituida por significaciones imaginarias sociales que son creadas para organizar y dotar al mundo de sentido; esas creaciones son producto de la sociedad humana, irreductibles a ser absolutas y siempre tendientes a la auto-alteración, la transformación y el cambio; dichas significaciones posibilitan su funcionamiento coherente.

Lo que la sociedad le ofrece a la psique humana a través de la socialización son una serie de significaciones imaginarias sociales a través de las cuales se expresa lo que tiene sentido para la sociedad, lo que es válido/inválido y lo que está permitido/prohibido/sancionado, en sí todo aquello que ha sido instituido y a través de lo cual la sociedad funciona, de esta forma los individuos tienen la posibilidad de hallar sentido en aquello que la sociedad les presenta o en aquello que socialmente está disponible.

De acuerdo con Castoriadis (1997a) las significaciones imaginarias sociales “estructuran las representaciones del mundo [...] designan las finalidades de la acción, imponen lo que hay que hacer y lo que es bueno hacer y lo que no lo es [...] establecen los tipos de afectos característicos de una sociedad (p. 158). Algunas de las significaciones imaginarias sociales (SIS) son

Dios, la justicia, la ley, la economía, el capitalismo, la democracia, la libertad, la autonomía, entre otras; dicho autor menciona que en relación a Dios hay un afecto creado por el cristianismo, porque a través de la fe se ama a un ser supremo y se generan un sinnúmero de acciones. De ahí que a través de las significaciones imaginarias instituidas se instauren tres dimensiones: “representaciones, finalidades y afectos” (Castoriadis, 1997a).

Castoriadis (2007) reconoce la creación social como parte constitutiva de lo histórico social, cuyas producciones no permanecen fijas, puede alterarse o generarse nuevas significaciones, esto es posible gracias al flujo magmático de significaciones que forman parte de lo instituyente.

Lo imaginario desde el pensamiento castoridiano es creación y recreación de sentido realizada en distintas dimensiones a nivel social (imaginario social) y psíquico (imaginario radical). A nivel social el colectivo anónimo en el devenir histórico otorga y construye sentido, da continuidad a las significaciones imaginarias que pueden permanecer y conservarse en un proceso continuo de re-petición tendiente a alterarse y por ende a recrearse, dado que lo que repetimos carece de absolutismos; es decir, en ese repetir, siempre hay variaciones inagotables en el tiempo que es creación inmanente, en las circunstancias, los hechos históricos y las coyunturas en donde lo que hemos significado no se preserva completamente estático puede sufrir ciertas transformaciones que originen recreaciones de sentido o alteraciones prominentes hacia el cambio.

A nivel psíquico lo imaginario es esa fuerza que fluye, que es torrente hacia la búsqueda de sentido con la cual la psique busca poner en relación, mantener unidos “elementos” que se le presentan en dispersión, en un “sin sentido” que amenaza hacia la destrucción de sí, de ahí que la psique exige sentido como una manera de responder ante la angustia de destrucción generada por el “sin sentido”, esta búsqueda está siempre al servicio del “principio del placer” de representación.

Castoriadis (1998b) sostiene que el sujeto crea sentido para él mismo; por su parte Piera Aulagnier destaca tres estratos que permiten la creación del sentido, el primero de ellos es el pictograma en el cual tienen lugar a partir de que “toda excitación o exceso de excitación sobre el soma, va a abrir una brecha en la psique” (Liniano, 2004, s/p.), es a partir del nacimiento del infante en donde todas las representaciones psíquicas tienen un registro en el cuerpo y son la causa de la reacción del afecto, lo cual da lugar a las expresiones visibles, entre ellas el grito del bebé y sus movimientos, dichas expresiones son decodificadas por la madre, la consecuencia de esa decodificación será una modificación en ese espacio de realidad decodificada, de ahí que esa realidad modificada constituya para la psique la primera representación. El pictograma constituye la “imagen fundamental para el sujeto y matriz de todo lo que posteriormente pueda estar dotado de sentido” (Castoriadis, 1998b, p. 136-137). Un segundo estrato corresponde a la puesta en sentido a través de la producción de fantasía y el último al sujeto que crea sentido mediante sus pensamientos. Cuando Castoriadis afirma que el sujeto crea sentido para él mismo, no lo sitúa aislado de lo social, porque aquello que tiene sentido para el sujeto también lo tiene para la sociedad.

Esta producción de sentido tiene lugar a partir de lo imaginario, planteamiento central en el desarrollo teórico castoridiano, en específico la categoría de imaginario radical conduce de manera directa a la creación de sentido que realiza el individuo. En forma sucinta es preciso recuperar que “lo imaginario radical, como alteridad y como origen perpetuo de la alteridad, que figura y se figura, es al figurar y al figurarse, creación de imágenes que son lo que y tal como son

en tanto figuraciones o presentificaciones de significaciones o de sentido” (Castoriadis, 2007: 372).

Para dicho autor el sentido tiene que estar apuntalado por una imagen, esto conduce a recuperar que la formación de la imagen es de manera simultánea posición y puesta en relación de elementos, de tal forma que se “reúnen los elementos «determinados» y elementos presentables” (Castoriadis, 1997c, 181), esto quiere decir que hay una serie de elementos instituidos que corresponden a lógica conjuntista identitaria cuya doble dimensión: la conjuntista –constituyente: el *legein* (permite: nombrar, designar, distinguir, elegir, reunir, contar, decir) y la conjuntista-constitutiva: el *teukhein* (permite: reunir-adaptar-fabricar-construir), posibilita la creación de significaciones imaginarias en el hacer (*teukhein*) y decir (*legein*) social (Castoriadis, 2007).

Las significaciones imaginarias sociales organizan el mundo propio de la sociedad y le ofrecen sentido al individuo. Cabe aclarar que el individuo encuentra sentido desde lo que le ofrece la sociedad, lo cual le permite crear un mundo propio para sí; eso que se le brinda “desde afuera” se transforma gracias al “funcionamiento de su imaginación sensorial y lógica, que “filtra, forma y organiza” (Castoriadis 1997c, p. 281).

Por otra parte, aquellos elementos presentables para la psique van más allá de la percepción sensorial; es decir, se forman a través del trabajo permanente de la psique que da figurabilidad, por medio de ese “flujo representativo, afectivo e intencional” (Castoriadis, 1997c).

El valor de lo imaginario reviste importancia en la presente investigación, los aportes de Castoriadis conducen a reconocer que los sujetos crean sentido, esto es posible porque la psique individual está en una constante búsqueda de sentido; es a partir de lo que se re-presenta que se produce sentido; el proceso de representación se orienta por el principio del placer pues la psique encuentra placer en lo que se representa.

Castoriadis (2007) considera que “El sentido es el núcleo independiente que llega a la expresión” (p. 183), de ahí que Ramírez (2015) afirme que el “sentido galopa en el lenguaje”. Para dicha autora el deseo es “la fuerza afectiva que permite que la psique autoengendre representaciones” (2015, p.80), en el proceso de representación se juegan las creaciones sociales imaginarias (imaginario social e imaginario radical social).

La psique produce y encuentra sentido a partir de tres formas de creación, “de lo que ha sido dado por la sociedad a través de sus memorias e instituciones sus formas de lenguaje y sus formas prácticas de enfrentar el mundo, pero también produce y recrea el mundo en la reiteración, en la resonancia, en la disidencia, en la táctica figurativa, en la apertura de fisuras en donde aparece lo posible, donde se da pauta a la ficción” (Ramírez, 2015, p. 80). Estas tres formas de creación remiten a lo que ha sido dado, a la recreación y a las creaciones nuevas.

A partir de estos elementos se aborda un eje analítico que conduce a develar las creaciones y recreaciones de sentido que vertebran la función de las directoras en los jardines de niños de una zona escolar del sector 080 de Pachuca, Hidalgo, las cuales son producidas por el imaginario social y la imaginación radical.

El documento se estructura en cinco capítulos, en el primero denominado “Un acercamiento sucesivo hacia la figura directiva” se brinda un panorama sobre los aspectos que definieron la presente investigación; se parte de plantear desde una mirada subjetiva cómo surge el interés por investigar sobre la función directiva y en específico, sobre la función pedagógica que cumplen

las directoras en los planteles. Como parte fundamental del capítulo se presenta cómo ha sido abordada la figura directiva desde la investigación, las líneas de análisis trabajadas y las que se abren a partir de los aportes que han hecho los investigadores, así como los problemas y problemáticas identificadas.

Se prosigue con un planteamiento de la problemáticas que se detectaron en torno a la función pedagógica de los directores así como la definición de dicha función desde los planteamientos de la política educativa.

En este capítulo también se incluye la construcción metodológica y epistémica que vertebra el trabajo de investigación, se pone en claro los posicionamientos que se asumieron, las técnicas y procedimientos metodológicos a través de los cuales se recuperó la información, así como la sistematización de los datos y el análisis que se realizó de éstos. Al final se cierra el capítulo con un apartado en donde se expresa quiénes son los directivos que participaron en la investigación y algunas características de la zona escolar en donde laboran actualmente.

Un segundo capítulo denominado “Reminiscencias de un pasado como educadora entre convocatorias y significaciones imaginarias” tiene por objeto mostrar los motivos que llevaron a las maestras a elegir su profesión y la urdimbre de significaciones imaginarias sociales a través de las cuales se identificaron con la docencia; el eje de análisis se orienta a partir de las convocatorias de identidad que tuvieron eco en el deseo de los sujetos; y que se constituyen a partir de la significación imaginaria del buen maestro que tiene sus soportes en el imaginario social del apostolado y del maestro apasionado, los cuales confluyen en las recreaciones de sentido que se le atribuyen a su rol como maestras, a la enseñanza y el aprendizaje.

El tercer capítulo que se denomina “El ejercicio de la función directiva entre lo azaroso y las creaciones de sentido” a través de la narrativa muestra la función directiva en el nivel de preescolar desde un ángulo histórico destacándose cómo se ejerció la función desde los inicios y antecedentes de la educación preescolar en México; en este panorama se sitúa por medio de datos estadísticos los porcentajes de directivos con grupo y sin grupo que actualmente laboran en las tres modalidades (preescolar particular, general e indígena) de educación que brindan el servicio de preescolar en el Estado de Hidalgo. Esto permite valorar cómo está constituido el sector 080 y de manera específica la zona 51 en donde se realizó la investigación. En seguida se aborda el ejercicio de la función directiva de la educadora encargada, a partir de esto se ponen en evidencia sus condiciones de trabajo en donde opera la imagen del “buen maestro” a través de la visibilidad simbólica del trabajo que se concentra en la construcción y mantenimiento físico de los planteles escolares, se prosigue con un apartado en donde se especifica cómo se llega a la función directiva bajo una condición azarosa que comienza con la transición de educadora/educadora encargada a directora; el despliegue de lo azaroso en dicho proceso se aborda en dos sentidos el primero de ellos se relaciona con “la oportunidad” de obtener un ascenso y la clave directiva como producto del azar en donde se oculta la existencia de un interés personal, aunado a lo azaroso en términos de dificultades y conflictos que se presentan en algunos casos para lograr concretar el ascenso a través de la ubicación en un jardín de niños; el segundo sentido de lo azaroso remite al desconocimiento de la función directiva, la ausencia de capacitación al momento en que las maestras se integran a la función, lo cual conduce a explorar cómo significan la función directiva; finalmente se cierra este capítulo expresando lo difícil que es mantenerse en la función directiva, los factores imprevistos y las cuestiones de orden estructural que propician una permanencia endeble en la

función.

En el capítulo cuatro que se ha titulado “La construcción imaginaria del rol de las directoras y su relación con la función pedagógica” se aborda cómo las directoras han creado sentido sobre su función, el eje analítico se sitúa en las producciones de sentido que tienen lugar por un lado, desde la imaginación radical que produce sentido y que se expresa a través de metáforas utilizadas para construir sentido en torno a la función y por otro lado, desde el imaginario social de la familia a través del cual: se significa el rol directivo, se atribuye sentido a las relaciones que se sostienen con el equipo de trabajo y se define una posición de las directoras que puede afianzar o desdibujar su autoridad. Finalmente en una tercera sección se recuperan las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo y se cierra el capítulo abordando cómo se significa la función pedagógica desde el rol directivo

En un quinto capítulo denominado la función pedagógica de las directoras entre creaciones de sentido el eje de análisis se centra en develar cómo en el devenir histórico se llega a definir la función técnico-pedagógica la cual quedó sesgada por una racionalidad instrumental y práctica por el tipo de tareas y actividades que involucraba realizar. Como parte de la función pedagógica se abordan las visitas a grupo en donde el trabajo de las educadoras es significado desde el imaginario social del técnico de la enseñanza, aunado a esto se recuperan una serie de metáforas a través de las cuales se le atribuye sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Al final se incluyen las reflexiones finales del presente trabajo, las referencias bibliográficas y un apartado con los anexos que se citan al interior del documento.

Un acercamiento sucesivo hacia la figura directiva

Pensar no consiste en salir de la caverna, ni remplazar la incertidumbre de las sombras por los contornos recortados de las cosas mismas, la claridad vacilante de una llama por la luz del verdadero sol. Consiste en entrar en el Laberinto [...]. Consiste en perderse en galerías que sólo existen en la medida en que las cavamos incansablemente, en girar en círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esa rotación abre, inexplicablemente, fisuras transitables en la pared.

Castoriadis, 2002, p. 7. *Figuras de lo pensable*.

Los procesos de investigación involucran una serie de formulaciones teóricas, supuestos, conjeturas e incluso referentes empíricos que el propio investigador va reformulando mientras avanza en la construcción del objeto de estudio; a menudo se suele atravesar el umbral de la escritura para registrar inquietudes, realizar precisiones en la formulación de interrogantes y delimitar lo que se pretende investigar, esto conlleva a afinar la mirada en función del uso de elementos teóricos que dan pauta para aclarar y puntualizar qué posturas epistémicas y metodológicas resultan pertinentes a fin de atender a la especificidad del objeto de estudio. En este proceso, seguimos “las huellas que otros han pisado” es decir; las formas en que otros investigadores han indagado la temática, los aportes que han realizado y los hallazgos que han develado, lo cual conduce a identificar las líneas de análisis trabajadas con mayor profundidad y aquellas que han sido escasamente abordadas.

Para el investigador es común moverse constantemente en el plano de la duda y la incertidumbre; aunado a las propias angustias generadas por un proceso de esta naturaleza que sin lugar a dudas trastoca el nivel subjetivo de quien decide transitar por el camino de la investigación. Al cuestionar nuestro interés por la temática de estudio, se suelen dar respuestas parciales a fin de hacer tangibles las propias motivaciones que nos conducen a investigar; sin embargo, esto conlleva un ejercicio personal que contribuye a dilucidar en gran parte nuestro vínculo con el objeto de estudio.

Al avanzar en el proceso de indagación se construyen sucesivas aproximaciones desde diferentes lentes; entre ellos, la mirada de otros investigadores en relación a la construcción del campo de investigación sobre la temática de interés, el engranaje epistémico y metodológico en el cual se decide sustentar el trabajo de indagación, así como los primeros pasos hacia el análisis de la información; estas formas de enfocar la mirada al momento de investigar no operan en aislado, se interconectan entre sí.

Durante dicho transitar, la aproximación a la construcción del estado del arte brinda elementos para clarificar el objeto de estudio y avanzar en la problematización; los aportes de los investigadores se toman como punto de partida para explorar los diferentes ángulos y enfoques a partir de los cuales se ha indagado la temática, contribuyen a reducir la opacidad que entraña todo proceso de indagación.

En este capítulo abordo cómo la figura directiva se hace visible desde una arista de quien investiga; por lo cual, en primer lugar expreso a partir de la experiencia personal y profesional cómo surge el interés por indagar una temática relacionada con la figura directiva; para ello, rescaté una serie de registros¹ a través de los cuales narré lo que significó para mí la figura directiva durante el tiempo que laboré como educadora en diferentes planteles y como asesora técnica en el sector 080.

Con el propósito de trascender las percepciones construidas desde la doxa, se recurre a la producción que existe en el campo de la investigación educativa en torno a los directivos escolares; en este sentido, se menciona cómo se ha abordado la figura directiva desde el ángulo de la indagación, las líneas de análisis sobre las cuales se ha trabajado y las escasamente abordadas; entre ellas, la función pedagógica de estas figuras.

Por otra parte, en el tercer apartado se aborda desde la política educativa un énfasis centrado en la definición de la función pedagógica de las directoras de educación preescolar a partir de lo instituido mediante la emisión de manuales directivos cuyo sesgo instrumentalista limitó la

¹A través de la narración de un testimonial basado en la experiencia laboral recuperaré algunas percepciones sobre las diferentes directoras que han ejercido la función en los planteles que he laborado; aunado a algunos registros elaborados en el diario del investigador.

1.1 Recorriendo el velo: una mirada subjetiva hacia la figura directiva.

función a vigilar, verificar y controlar el cumplimiento del trabajo de las educadoras; con ello, se generó una opacidad que obstaculizó centrar la mirada de los directivos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje como parte sustantiva del trabajo pedagógico que se desarrolla en los planteles escolares. En lo sucesivo, desde los planteamientos de la política educativa se realiza un reconocimiento del trabajo directivo centrado en una lógica administrativa, de ahí la necesidad de replantear su papel en relación a la tarea pedagógica que se desarrolla en las escuelas.

Finalmente se presenta la construcción epistemológica y metodológica que da sustento a la presente investigación. En este panorama no se puede dejar de lado la singularidad de las cuatro directoras de la zona escolar 51: Lucy, Mary Carmen, Martha y Aracely, así como Laura educadora encargada, quienes me permitieron acercarme a sus experiencias e incursionar en sus espacios laborales para desarrollar este proceso de investigación.

1.1. Recorriendo el velo: una mirada subjetiva hacia la figura directiva.

Un aspecto de suma importancia en el proceso es la mirada subjetiva de quien investiga, situación que tiene un sinfín de recovecos difíciles de explorar; justamente porque el ámbito de lo subjetivo permea nuestro proceso de investigación nos enfrentamos ante embrollos y dificultades propias de lo que Ardoino (1997) denomina “la implicación” este proceso psicológico en el cual el sujeto está “asido, adherido o arraigado a algo” a veces se convierte en un obstáculo para el investigador cuando se omite su abordaje. Es innegable que el desarrollo de la investigación trastoca de manera profunda las fibras subjetivas del investigador, de ahí su complejidad para reconocer de qué manera se está implicado.

Comenzar a hacer tangible la implicación conlleva en un primer momento a explorar la experiencia vivida en relación al objeto de estudio, cuestión que en términos de enunciación parece algo sencillo; si bien, las vivencias constituyen un primer acercamiento, resultan insuficientes cuando se esquivo desentrañar el interés que nos conduce a indagar, el significado que tiene para el investigador la temática elegida y cómo trastoca sus percepciones y creencias, proceso que resulta difícil develar y que se padece; a menudo es la causa de nuestras propias resistencias que impide hacer inteligible lo que nos resulta complejo e incluso doloroso.

Si bien, en el proceso aparecen algunos destellos que ponen en evidencia elementos de la implicación, sólo son fructíferos en la medida en que el investigador va entretejiéndolos y les encuentra un sentido que le permite reconocer y hacer evidentes sus propias ataduras.

El interés por investigar sobre la figura directiva en el nivel de preescolar se hizo evidente

1.1 Recorriendo el velo: una mirada subjetiva hacia la figura directiva.

durante el proceso de formación en la maestría; en ese momento a través de la indagación develé algunos conflictos relacionados con el ejercicio de la función directiva en un plantel de educación preescolar. El abordaje permitió explicitar la generación del conflicto desde un ámbito externo a la escuela con la asignación de claves directivas por medio de diversos mecanismos que rebasaban las regulaciones establecidas y en donde obtener la clave no es una garantía para ejercer la función, ya que la ubicación en un centro laboral es un terreno manipulado por las relaciones clientelares; este hecho es detonador de conflictos legales cuando el trabajador recurre a mecanismos jurídicos para defender sus derechos laborales y concretar su ascenso. A nivel escolar estos conflictos se exacerbaban cuando entre dos directoras que obtienen la clave 21² esperan ser ubicadas en un plantel de la zona escolar en donde existe un lugar vacante; pugnar por el ascenso en un plantel en donde una de ellas ha laborado desde el proceso de fundación, genera conflicto cuando solo a una de las maestras se le concede la ubicación y a la otra se le mantiene como maestra frente a grupo a pesar de contar con la clave 21.

Por la particularidad y la cultura del nivel educativo de educación preescolar los conflictos en donde está de por medio la dirección del plantel suelen adquirir diferentes matices; no se habla del conflicto abiertamente en un ámbito laboral de predominio femenino en donde la cultura ha puesto de manifiesto las características y cualidades positivas de las maestras. En este abordaje los aportes de Pierre Bourdieu permitieron advertir que el campo educativo está atravesado por relaciones de poder presentes en las luchas simbólicas por los objetos que se encuentran en juego [enjeux] como lo es el ascenso y la ubicación, para lo cual los actores poseen fuerzas distintas avaladas en su capital global.

La inclinación por investigar sobre las directoras en el nivel de preescolar no ha sido fortuita, desde la experiencia personal y laboral, mi inserción en el campo educativo como educadora estuvo marcada por las prácticas realizadas por estas figuras. Al comenzar a laborar, la primera directora del plantel en donde trabajé tuvo una fuerte influencia en mi proceso de identificación con la profesión, a través de ella tuvieron eco algunas significaciones en torno a la función docente como una actividad de entrega y dedicación, aunado a la promoción que se hacía de la labor docente como objeto de reconocimiento y una serie de creencias que ponían de relieve la imagen del “buen maestro”, a esto se sumó la incidencia de la directora en mi proceso de formación proveyéndome de una serie de textos que incluían desde estrategias didácticas, elaboración de materiales, notas de periódico, textos literarios, música, entre otros.

Por otra parte, a través de la experiencia en diferentes planteles y en tres estados de la república (Guanajuato, Estado de México e Hidalgo) advertí que el trabajo de las directoras es-

²La clave 21 es designada por la SEP al personal docente que ejerce funciones directivas en un plantel escolar

1.1 Recorriendo el velo: una mirada subjetiva hacia la figura directiva.

taba marcado por varias diferencias entre ellas: las condiciones de trabajo asociadas al contexto en donde se labora (rural o urbano), los apoyos administrativos o ausencia de ellos en algunos planteles, las condiciones físicas y de infraestructura de los planteles, la antigüedad del plantel, el personal con el que laboran y las políticas estatales que derivan en propuestas de gestión que inciden en el trabajo del directivo, estos elementos repercuten en el tipo de prácticas del personal directivo.

Asociado a lo anterior las directoras pueden poner énfasis en una diversidad de aspectos que se convierten en el eje medular de su trabajo, así podemos encontrar:

- 1) Directoras que al desempeñarse en el contexto rural consideran prioritario fortalecer la relación entre la escuela y la comunidad, por lo cual emprenden una serie de acciones que van desde generar estrategias para que los padres puedan cumplir con sus cuotas escolares, desarrollar actividades de proyección a la comunidad a través de desfiles, exposiciones en donde participa el personal y el alumnado, acciones o eventos que permitan promover el reconocimiento a la labor del maestro.
- 2) Directoras que procuran conservar la imagen del plantel en dos sentidos: el primero corresponde a la infraestructura física y el segundo conlleva a mantener cierta reputación de la escuela, sobre todo en los planteles que han sido pioneros de la educación preescolar y que tienen cierto “reconocimiento social” por su antigüedad, por el personal que ha laborado en ellas o porque en sus aulas cursaron su educación preescolar algunas figuras que actualmente ejercen cargos políticos. Quienes centran su atención en el aspecto físico del plantel se preocupan por desarrollar prácticas relacionadas con el embellecimiento de la escuela y con la gestión de recursos para lograr dicho cometido.
- 3) Directoras que ponen énfasis en las relaciones políticas con partidos y autoridades municipales ante quienes llevan a cabo gestiones para construir anexos y solicitar recursos tecnológicos, pintura, etc. Así, las relaciones políticas se convierten en un factor para obtener beneficios relativamente mutuos, pues a través de la escuela se promueve la imagen de determinado político (así como el partido al que pertenecen) a cambio de beneficios de orden material. La centralidad en este tipo de tareas se relaciona con lo que Ball (1989) denomina “las relaciones externas” a través de las cuales “algunos de los directores dedican sus mayores esfuerzos a públicos externos y consideran que su función principal es la de funcionario de relaciones públicas de su escuela; es decir, defender y promover la imagen y los intereses materiales de la escuela contra las instituciones rivales...” (1989, p. 248).
- 4) Hacer visible la gestión de recursos a través de la preservación de la imagen y el manteni-

1.1 Recorriendo el velo: una mirada subjetiva hacia la figura directiva.

miento físico de la escuela, parece colocar al directivo como “buen gestor” no solo ante la comunidad escolar, sino también ante sus compañeras directoras de la zona; por otra parte, también opera como un mecanismo para captar mayor matrícula escolar.

- 5) Directoras que mantienen una relación estrecha con el SNTE y que se desempeñan en su zona escolar como delegadas sindicales, este hecho las aleja de sus actividades como directores sobre todo en tiempos electorales en donde lo prioritario pasa a ser el apoyo al partido político “Nueva alianza”, por lo cual pueden ausentarse de sus funciones y ser respaldados por la organización sindical.
- 6) Directoras que se involucran en el trabajo que se lleva a cabo con los alumnos en los grupos, conocen las prácticas del personal y buscan proveerle de apoyos didácticos y estrategias que les permitan fortalecer su trabajo, aunque es poco común encontrar personal directivo que mantenga un interés constante por los asuntos de orden pedagógico.
- 7) Directoras que se ocupan y atienden de manera prioritaria los asuntos administrativos de la escuela y las gestiones que implican realizar una diversidad de trámites.
- 8) Directoras que al trabajar en planteles en donde se encuentra la supervisión escolar centran algunas de sus acciones en mantener y promover las buenas relaciones con la autoridad educativa inmediata y con el personal docente, existiendo como trasfondo el cuidado de la imagen de “la buena educadora” poseedora de una serie de habilidades entre ellas la cortesía que se refleja en el trato hacia los integrantes de la comunidad.

La combinación de dos o más énfasis atribuidos al trabajo directivo configura prácticas singulares en los planteles educativos. Desde la experiencia personal se han rescatado algunos saberes parciales sobre las figuras directivas en el ámbito de la educación preescolar; las percepciones construidas se fincan a partir de las relaciones laborales que se generaron con diversas directoras y sus formas específicas de asumir la función en el hacer cotidiano; sin bien, la experiencia puede constituir un primer referente que da pauta para formular algunos cuestionamientos, resulta insuficiente proceder exclusivamente desde la doxa cuando se inician procesos formales de indagación.

1.2. El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

El campo de investigación sobre los directivos en el contexto escolar mexicano ha recibido relativa atención en las últimas tres décadas; existen evidencias de estudios que exploran la acción del directivo en espacios específicos, sobre todo en el ámbito de educación primaria (Vite 2004, Guerrero, 2004) y recientemente se llevaron a cabo algunas indagaciones referidas al trabajo del directivo en educación secundaria (Valencia, 2010, Aguilera 2011), otros estudios consideran al directivo en los tres niveles de educación básica (Fierro 2006); sin embargo, se hace notar que en el nivel educativo de preescolar ha sido un tema escasamente abordado.

A partir de una exploración en campo de la investigación educativa Valencia (2006) identifica tres líneas de investigación desde donde han sido abordados los directivos:

- 1) Desde evaluaciones de sus funciones y estilos directivos.
- 2) Investigaciones que recuperan y evalúan experiencias de innovación en la gestión de los directivos en escuelas.
- 3) Investigaciones que se plantean escenarios subjetivos.

A estas líneas de investigación se agregaría las que recuperan a la figura directiva y sus funciones desde la política educativa así como las investigaciones de tipo documental que dan cuenta de la función del director en determinada época o periodo.

El presente trabajo de investigación se inscribe en la línea que aborda los escenarios subjetivos, en el entendido de que las significaciones imaginarias conducen a reconocer el papel activo del sujeto en la construcción de la realidad, el cual estriba en esa capacidad de crear sentido, de construir significaciones, de atribuir un sentido a las palabras y las cosas, desde su propia subjetividad.

Las investigaciones vinculadas con los directivos develan diversos hallazgos sobre la complejidad de la labor directiva en escenarios específicos como la escuela (Guerrero, 2004), la zona escolar o en algún estado de la república (Vite, 2004), (Sánchez, 2012), en su mayoría recuperan las voces de los directores. Otros estudios de manera específica se han centrado exclusivamente en el discurso de la política educativa (Vallejo, 2009); sin eximir que la mayoría de las investigaciones independientemente de las temáticas que aborden retoman como eje sustancial la definición de la función y el trabajo del directivo desde la lógica instituida en materia de política educativa, Valencia (2010), Vite (2004) y Cruz (2007).

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

Hasta el momento la producción del conocimiento sobre la función directiva hace posible tener un acercamiento a las significaciones imaginarias que orientan el trabajo de los directores, de manera tangencial son abordadas a partir de núcleos analíticos que tienen estrecha relación con:

- 1) Los procesos de institucionalización de la función directiva.
- 2) La figura directiva y sus funciones desde la política educativa.
- 3) La micropolítica en el espacio escolar: construcción cotidiana de la labor directiva.
- 4) El trabajo del director escolar vinculado con la eficacia escolar.
- 5) La singularidad y subjetividad de los directivos.
- 6) La función directiva desde una dimensión ética.

Cobran relevancia los hallazgos que muestran las indagaciones sobre el proceso de institucionalización de la función directiva, porque no solo exploran cómo se definió la práctica de los directivos, sino también cómo se ha construido la función directiva en el transitar histórico; lo cual, hace posible tener una aproximación a una dimensión de las significaciones imaginarias constituida por el imaginario social³ en torno a la profesión docente.

En México la investigación referida a las significaciones imaginarias en torno a las temáticas relacionadas con la educación, y de manera específica en lo concerniente a la función directiva, es un campo incipiente; por lo cual, hay escasa producción al respecto. Una de las investigaciones directamente relacionada con la temática de interés es la que realiza Valencia (2010) al documentar la subjetividad del director escolar, desde un enfoque interpretativo hermenéutico presenta una aproximación a sus imágenes e imaginarios; su trabajo aborda la labor de los directivos de educación secundaria y muestra que la subjetividad de los directores está vertebrada por imaginarios presentes en lo instituido; recurre a efectuar un análisis histórico para advertir las imágenes, imaginarios y mandatos bajo los cuales se institucionalizó la función directiva, así como su reminiscencia en los discursos de los directivos. Desde una perspectiva genealógica Valencia (2010) rescata cómo se subjetivó la función directiva en el siglo XX, en este tenor, muestra una trilogía discursiva en donde los discursos de actores políticos como Vasconcelos, Lázaro Cárdenas y Torres Bodet definieron las imágenes sobre la figura directiva: el apóstol, el

³El imaginario social “se refiere a creaciones imaginarias, significaciones sociales que produce organización de sentido, cristalizadas en la cultura, en los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores que regulan las relaciones sociales” (Anzaldúa, 2010, p. 57).

luchador social y el técnico de la enseñanza; las cuales bajo procesos de hibridación han constituido el imaginario instituyente que se liga a la perspectiva de la familia nuclear cristiana.

También se revela que la dirección se institucionaliza con un enfoque pastoral, en donde el directivo encarna un “poder pastoral”; bajo la imagen del pastor los directivos guían al grupo; imaginario que sigue atravesando el discurso de los sujetos. Valencia (2011) destaca que los reglamentos y el contenido de la práctica directiva fueron definidos por Rafael Ramírez dándole un sentido de control, administración y organización; a través de las reglamentaciones se muestra una identidad híbrida y antitética del director apóstol, líder social y técnico de la enseñanza. Por otra parte, las funciones de los directores escolares se establecieron por medio de la prescripción de “manuales” con un sentido instrumentalista, práctico y moralizante.

La indagación de Vite (2004) sobre la construcción identitaria del directivo de educación primaria, permite advertir que en el proceso de institucionalización de la función directiva se fue configurando el imaginario social sobre el magisterio como una “gran familia”. Por otra parte, ante el poco prestigio social de la profesión se antepuso el imaginario del maestro como “motor de desarrollo de los pueblos” que en su momento le dio determinado status a la profesión. Dichos imaginarios sirven como referente para documentar cómo los directivos hacen una construcción identitaria a partir de “la ilusión” sobre el cambio, el prestigio y la familia.

Los imaginarios están ligados a los afectos y deseos de los sujetos; desde esta lógica en el trabajo de Vite se toma como eje la categoría “la ilusión” para mostrarnos cómo los directivos a través de la ilusión de cambio construyen un lugar de identificación que les permite incorporarse a la docencia y durante su trayectoria lograr un mejor lugar de trabajo; la autora realiza un entretendido entre lo real, lo imaginario y lo simbólico; destacando el deseo de cambio sostenido por la dimensión de lo imaginario desde la cual se considera a la profesión como un “lugar de privilegio” y la transición entre la docencia y la dirección atravesada por la búsqueda del lugar ilusorio en donde se considera que “lo urbano trasciende la pobreza”.

Por otra parte, Vite (2004) destaca que a través de la ilusión de la familia el directivo busca construir un equipo de trabajo, en donde a partir del imaginario de la familia se establecen una serie de relaciones que coadyuvan a eliminar la presencia de conflictos y lograr la cohesión del grupo, esto contribuye a construir su autoimagen relacionada con el prestigio por su capacidad para dirigir. La ilusión de prestigio es parte de lo que direcciona las acciones de los sujetos en el sentido de la búsqueda del reconocimiento que puedan obtener tanto en el orden de lo personal como para la institución.

En un recorrido desde el plano de lo histórico social, entre las aportaciones hechas por Vite (2004), se presentan antecedentes que datan y dan referencia de la función directiva como una

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

figura distintiva que aparece en educación superior desde el siglo XVIII, en específico Vite parte de cómo surge la figura directiva en el nivel educativo de primaria en el Estado de Hidalgo, previo y en el proceso de institucionalización; sus aportes se centran en la elaboración de una tipología de directores elaborada a partir de fuentes de archivo donde incluye al preceptor cristiano, el director moral, el director normalista y el director especialista; lo destacable radica en cómo se fue constituyendo la acción directiva, no sólo como un rol o función sino como un modo de vida; en este sentido, se pone en evidencia cómo se pudo haber gestado el imaginario social de pensar al magisterio como una “gran familia”, lo cual asocia a la enseñanza de la doctrina cristiana en las escuelas. En relación a dicha tipología se destaca la sedimentación de las prácticas de los directores actuales, las cuales contienen elementos del director cristiano, moral y normalista.

Por otra parte, Vite (2004) afirma que hubo un empalme histórico entre las funciones docente y directiva sin quedar claro en qué momento se separan, arguyendo esta situación como producto de las prácticas cotidianas en donde al docente se le delegaron responsabilidades de gestión; entre la función de director y supervisor el empalme radicó en los lineamientos que definieron la función supervisora los cuales con el tiempo pasaron a ser parte de las responsabilidades del director. A este planteamiento se adhieren Vallejo (2006) y Valencia (2010), esta última autora con fundamento en los planteamientos de Moreno (2001) agrega que las funciones pedagógicas se centraron en el control bajo la lógica del cumplimiento de la normatividad.

A partir de una arista de la estratificación del trabajo, Vallejo (2007) al documentar sobre las leyes y reglamentos del escalafón magisterial, compara los puntajes que se les asignan a los factores que se evalúan para obtener los ascensos; recurre a las bases reglamentarias del escalafón de 1932, al reglamento de escalafón de 1946 y el de 1972, así como la iniciativa del 2004, para mostrar una devaluación de dos factores que tradicionalmente se evaluaban: antigüedad y la preparación profesional; en este trabajo se hace una crítica sobre lo que se ha evadido en la evaluación de los directivos, desde la perspectiva de los usuarios.

Los aportes de Guerrero (2004) al centrarse desde la dimensión laboral, destacan cómo la organización gremial del SNTE cristaliza una fuerza al disponer del 50 % de las plazas de nueva creación, desplazándose los criterios establecidos en la normatividad por la discrecionalidad de los grupos sindicales, situación que coadyuvó para que los criterios técnico pedagógicos tuvieran menor peso, a pesar de que han existido iniciativas gubernamentales para impulsarlos. La normatividad escalafonaria ha tenido una debilidad estructural, pues no se constituyó como el único medio para lograr un ascenso, Montiel (2005) documenta que en la asignación de claves directivas se han ponderado las “buenas relaciones”, esta autora al realizar un análisis del reglamento escalafonario a través de los factores que se evaluaban para obtener una promoción a

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

funciones directivas (conocimiento, aptitud, disciplina, puntualidad y antigüedad), destaca que en ellos subyace la existencia de un imaginario de orden moral.

Si bien, con la reforma educativa realizada por el gobierno peñista operó una normatividad y reglas distintas para lograr una promoción a los cargos directivos, en relación a este aspecto Vallejo (2007) dentro de sus planteamientos hace un breve análisis sobre cómo se fue gestando la nueva iniciativa política sobre la promoción a los cargos directivos desde 2003, siendo aprobada en 2004 por el gobierno federal y estatal; sin embargo, se destaca su falta de concreción de manera inmediata.

Lo explicitado en los párrafos anteriores cobra relevancia y se articula a la construcción de significados en el sentido de que el ascenso como la superación profesional se “liga a los deseos de superación en el imaginario” (Vallejo, 2007), en términos de mejoras laborales a las que se suman otros aspectos. Es así como se abre una veta de análisis para explorar los sentidos que entrañan las significaciones imaginarias sobre el ascenso, a partir de las nuevas reglamentaciones generadas por la política educativa actual.

Desde una línea histórica Vite (2004) también aborda el contenido que se le ha dado a la función directiva desde la política educativa, destaca que a las demandas sobre cualidades y virtudes morales que debía tener el profesor se fue sumando la necesidad de formación docente aspecto trascendente porque en su momento colocó a los directivos ante la necesidad de saber más para poder dirigir.

La formación de los directivos es un aspecto abordado con mayor amplitud por Vallejo (2006 y 2009) quien ha explorado las políticas de profesionalización en torno a los directivos escolares de educación básica, el posicionamiento metodológico y epistémico se articula desde los planteamientos de APD (Análisis Político del Discurso) lo relevante de este trabajo se centra en el rastreo de las huellas discursivas sobre la profesionalización sin perder de vista dos planos en los que se despliega el entramado histórico del discurso, los cuales tienen que ver con el contexto y el texto, por lo cual cobran relevancia los planteamientos expresados en las orientaciones internacionales y en la política educativa a nivel nacional, así como los programas derivados de ésta y los materiales educativos que van dirigidos a la profesionalización de los directivos; en este panorama, el autor se centra en los desplazamientos, sedimentaciones y tensiones que han existido entre el modelo de director administrador de la década de los ochentas y el modelo de directivo académico y gestor escolar propuesto en los noventa; ambos se han promovido desde la profesionalización y coexisten dado que no se modificaron los dispositivos reguladores de la función directiva, y prevaleció como parte de las funciones del director el “controlar, prever, organizar, dirigir, verificar y evaluar” aspectos fundamentales del modelo administrativo que se

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

sedimentaron; sin eximir que la teoría administrativa norteamericana fue introducida por Rafael Ramírez entre los años 20 y 40, siendo recuperada en la década de los sesenta por el IFCM⁴. Vallejo (2009) también identifica algunas tensiones generadas por los modelos entre ellas la tarea administrativa y la académica, la participación social y las prácticas directivas tradicionales; de tal forma que mientras desde el discurso de la gestión se apela al liderazgo democrático, desde los mecanismos escalafonarios y clientelares se desdibuja por las formas en que se accede al cargo.

Es interesante destacar que Guerrero (2004) desde un enfoque etnográfico hace referencia a la construcción cotidiana del oficio del director a partir de los saberes adquiridos en y por contacto con los otros directivos, su eje de análisis se centra en la construcción de la autoridad en los espacios escolares y el mantenimiento del control para lograr la adhesión al trabajo, aspectos que se ponen en estrecha relación con el trabajo colegiado y el proyecto escolar, destacando que los criterios administrativos dan por hecho que los directivos poseen los atributos para ejercer el rol. Los hallazgos muestran que en la organización del trabajo colegiado hay un problema pues se carece de soportes para realizar prácticas proclives al consenso, aunado a esto la débil presencia del contenido pedagógico para lograr un ascenso.

En el contexto de la educación básica Fierro (2006), desde una dimensión moral analiza los conflictos y tensiones que enfrentan los directivos en el desarrollo de su trabajo, esta indagación se destaca metodológicamente por recurrir al enfoque narrativo centrado en el proceso de la producción de narrativas elaboradas por los propios directores y su fundamentación en la “teoría enraizada” en la cual la teoría se desarrolla a partir del análisis de datos y la recolección de datos está guiada por la teoría emergente.

Fierro (2006) destaca las tensiones, los dilemas y los conflictos morales a los que se enfrenta el directivo escolar en el trabajo cotidiano; identifica una tensión fundamental del cargo definida en términos de organizar la escuela o apoyar los procesos pedagógicos en el aula, lo cual los pone ante el dilema ¿A qué me dedico? situación que se ve atravesada por una serie de contradicciones que tienen que ver con: salvaguardar la escuela vs gestionar recursos, proteger el tiempo de trabajo en el aula vs procedimientos administrativos, la laicidad de la educación vs creencias de las familias.

Los conflictos que enfrentan los directores también se relacionan con los límites de la solidaridad hacia los compañeros que los ponen ante el dilema ¿Intervengo o dejo pasar?, al existir situaciones derivadas del incumplimiento del personal o acuerdos del colectivo escolar. Otro de los dilemas en la práctica directiva tiene que ver con un conflicto de lealtades (docentes vs alum-

⁴Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

nos) en donde el director se pone ante la disyuntiva ¿A quién protejo?, generada por situaciones en las que los problemas de desempeño académico y/o comportamiento de los alumnos o docentes demandan la intervención a favor de unos u otros.

En esta investigación se pone en evidencia las dificultades del director para mantener y aplicar la normatividad en la escuela; uno de los hallazgos que destaca Fierro (2006) es que ningún director señaló como dilema de la función directiva algún tópico relacionado con el asesoramiento pedagógico o algún problema en la enseñanza, situación que asocia con la fractura entre la gestión pedagógica y la administrativa; en este sentido, un factor que la hace insalvable es el tema de la lealtad incondicional en donde la prioridad de la educación y el alumno queda fuera.

Con los aportes de Guerrero (2004) y Fierro (2010) se tocan tangencialmente aspectos relacionados con la función pedagógica de los directivos, que permiten advertir una ausencia del contenido pedagógico en las regulaciones institucionales para el acceso al cargo desde la década de los años cuarenta, así como la ausencia de una motivación pedagógica en los docentes que acceden al cargo, a esto se suman las lealtades que se generan entre el directivo y el personal, las cuales contribuyen a desplazar lo pedagógico por la conservación de las relaciones, estos factores que inciden en la función pedagógica del directivo valdría la pena mirarlos desde otro ángulo de lectura, la investigación de Vallejo (2009) abre la posibilidad explorar la función pedagógica desde los modelos administrativo y de gestión que han orientado el trabajo del directivo, situación escasamente abordada en los trabajos de investigación.

Por otra parte, Sánchez (2012) realiza un estudio de caso con directivos del nivel educativo de primaria en el Estado de Hidalgo a través de cual documenta el papel del directivo en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB); la selección de los directivos se derivó de la participación en un diplomado impartido a nivel nacional por el IISUE (Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación) el cual estuvo dirigido al personal docente, directivo, asesores técnico pedagógicos y supervisores; la finalidad radicó en que los participantes conocieran los contenidos de la reforma y la propuesta pedagógica. Se consideró únicamente a 10 directores que acreditaron dicho proceso formativo, aunque se especifica que ninguno obtuvo el máximo puntaje; los trabajos para aprobar implicaban concordancia entre los planteamientos de la RIEB con uno de las siguientes rubros: evaluación y estrategias didácticas, planeación de la clase y procesos de asesoría dirigidos a los docentes; el punto nodal estuvo centrado en el aspecto pedagógico, observándose una falta de dominio en los temas abordados y elementos pedagógicos para elaborar su trabajo en los rubros indicados.

La investigación se desarrolló con una muestra de 10 directivos ubicados en 6 municipios

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

(Mineral del Monte, Pachuca, Zimapán, Tasquillo, Chapantongo y Alfajayucan) a través de entrevistas semi-estructuradas; entre los hallazgos se destaca cómo transitan los directores de una función docente al ejercicio del cargo directivo sin que medie ningún proceso de formación. Por otra parte, en el hacer cotidiano la función pedagógica de los directivos ocupa un lugar secundario, cuestión relacionada con el énfasis en las demandas administrativas, que prevalecen sobre las actividades pedagógicas o académicas, aspecto que se ha reiterado en los estudios de Pastrana (1997), Fierro (2006), Guerrero (2004).

Sánchez (2012) apoyándose en las formulaciones de Pozner (2008) identifica que las funciones directivas asignadas desde hace cuatro décadas prevalecen en el trabajo cotidiano (controlar, organizar, dirigir, planificar y ejecutar) y presentan una incongruencia con la necesidad de formar un directivo que pueda orientar los procesos pedagógicos, tarea que se dificulta ante una diversidad de trámites burocráticos impuestos por la SEP, ante la variedad de las relaciones del directivo con los diferentes actores (maestros, padres de familia, comunidad, alumnos, supervisor, SEP), así como la complejidad de la organización escolar y la precariedad de condiciones materiales, aspecto que coincide con la multiplicidad de tareas identificadas por Fierro (2006). También se destaca que la labor es compleja, impredecible, cambiante y exigida, debido a que es un actor que tiene que enfrentar problemáticas diversas como responsable del funcionamiento del plantel escolar.

Desde el discurso de los directores Sánchez (2012) destaca que reconocen la importancia de lo pedagógico; sin embargo, su tarea se concentra en las condiciones que lo facilitarían como lo es el trabajo colaborativo y el liderazgo del director. Por otra parte, desde su función pedagógica los directores asumen que les corresponde la formación de los docentes cuyo abordaje se concreta al multiplicar cursos o capacitaciones al personal de la zona o plantel, actividad que se intensifica ante los cambios suscitados por las reformas educativas, de ahí que se pondere el conocimiento de los planteamientos curriculares. Un aspecto que no refieren los directivos sin grupo es lo que sucede en las aulas y los problemas pedagógicos que enfrentan; salvo los directores con grupo que identifican como una problemática restarle tiempo a su labor docente para atender las demandas de la función directiva; desde su trabajo en el aula este tipo de directivos reconocen dificultades centradas en la evaluación sistemática de los alumnos dado la cantidad de estudiantes que integran los grupos, aunado a la falta de certeza de lo que aprenden en el proceso educativo.

Por otra parte, García, Slater y López (2010), por medio de técnicas de recolección de datos como la entrevista, el grupo de enfoque y un diario de incidentes críticos han indagado sobre los directores noveles en educación primaria poniendo énfasis en los principales problemas y retos

que enfrentan durante su primer año. Al realizar una jerarquización de problemas encuentran en primer lugar: los de tipo administrativo, cuya característica se centra en el llenado de documentos, cuestión que se complejiza ante la insuficiencia de tiempo para elaborarlos, aunado a la falta de apoyo por parte de las autoridades educativas para orientarlos en el trabajo administrativo. Otro tipo de problemas se relaciona con los docentes, entre ellos: la plantilla incompleta, las faltas y llegadas tarde por parte del personal; así como el escaso compromiso y la participación, la falta de reconocimiento de la autoridad del directivo y los conflictos interpersonales al interior de las escuelas. Un tercer tipo de problemas concernientes con el alumnado tienen que ver con su desempeño académico, la disciplina, la seguridad y el bienestar. Los problemas relacionados con los padres y la comunidad se circunscriben a la insatisfacción de los padres con el desempeño de los maestros, y por último los problemas relacionados con la organización de festivales. En esta investigación también se advierte que lo pedagógico no constituye un problema para los directores noveles, ni para los directivos con mayor tiempo en la función como lo devela Fierro (2006).

Cabe señalar que desde la investigación sobre la eficacia escolar se ha documentado la función directiva a partir de una óptica ligada a la política educativa que pondera el logro de la calidad educativa; en este sentido, actualmente en México se ha iniciado una línea de investigación sobre los directivos de educación preescolar, los referentes de indagación los encontramos en algunos estudios publicados por el INEE (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación).

En términos de investigación, un estudio realizado por Pérez, López, Pedroza y Ruíz (2010) han centrado su atención en rastrear dos condiciones que permiten al directivo tener conocimientos y habilidades para orientar su función, las cuales se refieren a la formación inicial y la experiencia en la docencia de los directores. El estudio consideró los diferentes tipos y modalidades de educación preescolar (privada y pública: indígena, rural y urbana, y privada), teniendo en cuenta a quienes ejercen exclusivamente la función directiva y a quienes cumplen simultáneamente la función de docente frente a grupo y también realizan funciones directivas; a través de la estadística se da cuenta del nivel de escolaridad de los sujetos distinguiéndose que en la educación preescolar indígena y en escuelas privadas hay un alto porcentaje de directivos que no cuentan con la formación para ejercer la docencia en el nivel, a diferencia de las demás escuelas en donde los directivos cuentan con estudios de normal básica y licenciatura.

Dichos autores realizan una valoración de la experiencia docente previa al ejercicio de la función directiva y destacan que en las escuelas privadas los directivos han ejercido la docencia frente a grupo cinco años o menos; en las escuelas públicas quienes están a cargo de la dirección

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

(sin tener el nombramiento o clave de directivo) cuentan con pocos años de experiencia; por lo cual, se plantea que a menor grado de experiencia como maestros frente a grupo se pueden tener menos herramientas para orientar a los colectivos docentes.

Se reconoce que la formación inicial y la formación en la práctica desde la experiencia no son suficientes para dar cuenta de los conocimientos y desarrollo de habilidades; no obstante, en los resultados del trabajo de indagación se considera que es necesario tener múltiples acercamientos para conocer a fondo el desempeño de los directores.

Por otra parte, Pérez, López, Pedroza y Ruíz (2010) también realizan otro estudio poniendo en evidencia que las creencias de los docentes constituyen un medio para entender la naturaleza de sus acciones, desde una lógica de las teorías implícitas se exploró la congruencia entre las creencias de las docentes del nivel educativo de preescolar con los planteamientos que subyacen en las orientaciones del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004, tomando tres dimensiones: la planeación, la enseñanza (creencias sobre las características infantiles, la diversidad, equidad e intervención educativa) y la evaluación. Las creencias fueron inferidas desde los juicios que emiten los sujetos con respecto a enunciados (ítems) derivados de las orientaciones para la práctica que se plantean en el PEP 2004. Los resultados muestran por medio de porcentajes la disonancia entre las creencias y las orientaciones de PEP 2004.

Este estudio reconoce la necesidad de ampliar la indagación, considerando ámbitos específicos y temáticas relacionadas con las creencias desde diversas aristas, así desde una lógica temporal faltaría indagar sobre cuáles eran las creencias antes y después del PEP 2004, la configuración de las creencias desde la formación docente, la capacitación y el asesoramiento; por otra parte, se hace necesario explorar las creencias que forman parte de la cultura escolar; en este sentido implicaría investigar sobre la relación de las creencias de las docentes con las del colectivo escolar y del directivo.

Estos referentes cobran relevancia en este apartado porque las creencias son una parte constitutiva de las significaciones imaginarias; por lo cual, desde el estudio que realizan Pérez, López, Pedroza, y Ruíz (2010) se puede advertir una línea de análisis cuyo abordaje se finca en las creencias que le dan sentido a las acciones y prácticas de los docentes, situación que permite mirar no sólo los distanciamientos entre las creencias de los docentes y los planteamientos de orden curricular vertidos en los programas; sino también implica cuestionarse sobre la fuerza que tienen esas creencias y su articulación desde su enunciación discursiva con la práctica. Ahora bien, se abre un horizonte de indagación relacionado con el directivo escolar, teniendo como precedente su desempeño como docente frente a grupo y las creencias que en su momento lo fueron constituyendo, así como las reminiscencias que hay de éstas en su práctica como directivo.

1.2 El abordaje de la figura directiva desde el ángulo de la investigación educativa

Una línea de investigación que comienza a tener presencia en los trabajos de indagación sobre los directivos se sitúa desde la historiografía, cuya incidencia se refleja en los trabajos relacionados con la historia de la educación, desde este ángulo los directivos comienzan hacerse visibles a través del análisis de documentos oficiales; Cruz (2007) documenta cómo se ha dado la profesionalización del magisterio femenino y pone énfasis en el poder y control de las directoras de las escuelas primarias elementales en el periodo de 1884 a 1910, su trabajo se sitúa únicamente en las maestras del Distrito Federal, a través de fuentes documentales se puede advertir cómo la profesión del magisterio constituyó para las mujeres una opción de educación que les permitió insertarse en el mercado laboral ante las necesidades económicas y de subsistencia familiar; aspirar a obtener un cargo directivo les daba la posibilidad de poder vivir en el plantel, teniendo casa y trabajo en el mismo sitio; en este trabajo la autora también muestra como las leyes y reglamentos tuvieron un papel fundamental en el acceso a la dirección de las escuelas elementales, así como las restricciones salariales, las condiciones laborales y los motivos por los cuales las directoras renunciaban o pedían licencia en sus trabajos, siendo un factor decisivo de renuncia el matrimonio. Se destaca que en el porfiriato las mujeres fueron teniendo mayor presencia en puestos directivos, superando a los hombres y a la par impulsando a sus hermanas para trabajar como ayudantes, lo cual contribuyó a la feminización del magisterio, aspecto también considerado en las investigaciones de Galván (2002) y Bazant (1996).

Los aportes de las investigaciones han permitido construir un panorama general sobre el trabajo de los directores, la configuración histórica e institucionalización de la función, los sesgos y contradicciones que han pautado el trabajo del director desde la política educativa, así como a las regulaciones para ascender al cargo; por otra parte, en el hacer cotidiano del director los aportes de la indagación ponen en evidencia los conflictos y problemas que enfrenan en los espacios escolares, las formas de significar su trabajo y la construcción de su subjetividad. El acercamiento al campo de la investigación sobre los directivos ha permitido identificar algunos aspectos escasamente abordados que revisten importancia para el presente trabajo de indagación.

En primer lugar, los trabajos que revisan la función directiva se concentran prioritariamente en los niveles educativos de primaria y secundaria, de tal forma que son limitados los trabajos que revisan la función directiva en el nivel de preescolar; por otra parte, hay una ausencia de indagaciones que den cuenta de manera específica de la función pedagógica de los directivos; estas consideraciones llevan a plantear la existencia de una veta de análisis incipiente cuyo abordaje es factible realizarlo desde distintas líneas de análisis y posicionamientos epistémicos y metodológicos.

1.3. La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

El trabajo de las directoras de educación preescolar ha dependido en gran parte de las regulaciones institucionales en torno a las obligaciones y responsabilidades que se les atribuyeron en el devenir histórico. Desde hace algunas décadas las formulaciones de la política educativa han puesto énfasis en la función pedagógica del directivo; sin embargo, en el trabajo cotidiano ésta parece desdibujarse ante un sinnúmero de demandas que atienden los directores, de tal forma que no llega a constituirse como una tarea prioritaria, a pesar de que la función de la escuela recae en las cuestiones pedagógicas.

Este problema se ha hecho visible desde las primeras investigaciones realizadas en México sobre los directivos; advirtiéndose una marcada escisión entre lo pedagógico y las tareas administrativas (Ezpeleta, 1992), (Pastrana, 1997); de manera progresiva la burocratización del trabajo en el ámbito de la educación pública fue incidiendo en la forma en que los directivos asumieron la gestión escolar y en específico derivada de ésta la gestión pedagógica.

La excesiva burocratización ha tenido un efecto de desplazamiento de la labor pedagógica del director en los planteles, quedando ésta en segundo término; en este sentido Fierro (2006) señala la “fractura estructural del cargo” como una problemática que se enfrenta también en otras latitudes y que ha sido advertida en el estado del arte sobre la función directiva elaborado por Murillo (1999), Fierro alude a dos conjuntos de tareas amplios: las gestivo-administrativo y las técnico pedagógicas, en donde el tiempo que se le dedica a lo administrativo opaca lo pedagógico; pues la carga excesiva de tareas administrativas que tienen los directivos se ha asociado principalmente al uso del tiempo que invierten en realizarlas, lo cual se pone en evidencia por García, Staler y López (2010), aunado a esto Fierro destaca que lo que hace insalvable dicha fractura es la lealtad incondicional entre los directivos y los docentes en donde la prioridad de la educación y el alumno quedan fuera.

Esta problemática de orden estructural también es planteada por Guerrero (2004) quien señala que a partir del surgimiento del SNTE y los cambios que se propusieron para regular el trabajo se dejó de lado considerar el contenido pedagógico como parte fundamental en el trabajo del director, así Guerrero plantea la débil presencia del contenido pedagógico en el ascenso a la función aunado a que dentro de las motivaciones del director para ejercer el cargo no figura lo pedagógico.

Esto coloca la problemática en dos polos por un lado, lo externo (desde una lógica estructural) que se asocia con la política educativa desde donde se generan tensiones entre las tareas que

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

debe atender el director, demandándole mayor atención las relacionadas con la gestión administrativa, a esto se suma las regulaciones del acceso al cargo; y por otro lado, desde un polo interno (en el funcionamiento del plantel) se priorizan las relaciones de lealtad; entre ambos polos se opaca y se desdibuja el contenido sustancial de la escuela que se centra en las tareas “pedagógicas”.

Cabe señalar, que lo administrativo se fue convirtiendo en una parte sustantiva para dar cuenta del funcionamiento de la escuela, curiosamente por medio del flujo incesante de indicaciones e información que se solicita a los directivos a través de la cual se ha buscado que la escuela “opere” administrativamente de una forma determinada; así es común escuchar que en el argot directivo se hable de las “cadenas de información” en donde parte de la documentación y trámites que se les solicitan pasan por diversas instancias (jefatura de sector, supervisión y organización interna de la zona escolar), en este sentido, se puede advertir en las propias enunciacines de los directivos, el peso fuerte que se le ha dado a lo administrativo lo que se les demanda “en cadena” pero también lo que “en-cadena” a la gestión directiva en el terreno de lo administrativo.

En las investigaciones que se han consultado aún quedan líneas de análisis poco exploradas, pues el punto de discusión y análisis va más allá de plantear la función pedagógica como un grupo de tareas que los directores tienen que cumplir; en este entendido, una arista que se ha quedado sin explorar concierne a la forma en que las directoras han significado su función pedagógica.

Asumo que la función pedagógica del director forma parte de un engranaje complejo en el que incide la política educativa instituida durante el devenir histórico, así como los fundamentos pedagógicos que han orientado la función en el nivel de preescolar, a esto se suma la singularidad de las maestras y las formas en que han significado su labor en este rubro; sin dejar de lado las condiciones en las que ejercen su trabajo y sus procesos de formación.

1.3.1. La función pedagógica de las directoras: una mirada desde los planteamientos de la política educativa.

La especificidad del cargo directivo en los planteles de educación preescolar comienza a figurar a partir de la emisión del Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar emitido en 1981 (el cual surge simultáneamente con la formulación de los nuevos planes y programas de estudio en dicho nivel educativo), en donde se especifican las responsabilidades del personal y se reconoce que el cargo directivo es desempeñado por mujeres aludiendo así al puesto de “la directora del plantel de educación preescolar”. Desde la política educativa las res-

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

ponsabilidades de la directora se definieron en función de nueve materias (técnico-pedagógica, organización escolar, supervisión, extensión educativa, control escolar, planeación, recursos humanos, financieros y materiales), cuya finalidad radicaba en lograr un mejor funcionamiento del plantel ajustándose a las normas y lineamientos establecidos por la SEP y la Dirección General de Educación Preescolar, en este panorama se puso el acento en la dirección del plantel escolar y en las responsabilidades del personal en donde juega un papel importante la función de la directora.

Desde lo instituido a través de la política educativa advierto que la función pedagógica de los directivos ha quedado sesgada por el control administrativo, este planeamiento lo sostengo a partir de revisar el “Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar” emitido en 1986 (conocido también por el personal como parte del proyecto estratégico 05), este es uno de los primeros documentos de normatividad jurídica en donde figuran formas instituidas de atender las cuestiones relacionadas con lo pedagógico en los planteles de educación preescolar, su carácter instrumental indicaba paso a paso actividades y procedimientos que la directora debería de seguir para verificar, vigilar y orientar las cuestiones pedagógicas.

El manual surge como parte de los proyectos estratégicos que destacaron el “Fortalecimiento de la Capacidad Técnico y Administrativa de los Directores Escolares” teniendo como objetivo fortalecer la capacidad de gestión administrativa y técnico pedagógica de la figura directiva en los diferentes niveles educativos a fin de contribuir a elevar la calidad de la educación.

Dicho documento recupera las funciones pedagógicas de la directora retomando lo planteado en otros dos manuales⁵ emitidos previamente; se parte de considerar que el “servicio educativo⁶” tiene las características de un proceso administrativo en tanto que requiere del ejercicio organizado de recursos (humanos, materiales y financieros). Un elemento sustantivo del proceso administrativo lo compone el subsistema técnico pedagógico o también denominada materia pedagógica, en este panorama se considera a la directora como responsable de coordinar dicho

⁵Entre ellos el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar y El Manual de la Directora del Plantel de Educación Preescolar.

⁶El servicio educativo es considerado desde un enfoque sistémico a través del cual se considera que el Estado imparte educación a través del Sistema Educativo Nacional, el cual está regulado por leyes expresadas en el artículo tercero y en la Ley General de educación. Dicho enfoque es entendido en tanto “permite estudiar a un fenómeno en su totalidad y explicar el comportamiento de las particularidades en función del todo: esta característica de estudio facilita la definición de funciones de los componentes y la determinación de las interrelaciones que se dan entre éstos en el funcionamiento global (SEP, 1986, p. 15).

El servicio de Educación Preescolar también fue considerado como un sistema debido a que reúne ciertas características; entre ellas, el hecho de integrar o contener algunos elementos que pueden ser considerados como subsistemas; en este sentido, el Manual Técnico-Pedagógico de la Directora de Educación Preescolar pone el acento en el subsistema técnico-pedagógico integrado por subsistemas de supervisión, extensión educativa, control escolar, recursos financieros, recursos materiales, recursos humanos, organización escolar y planeación.

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

proceso en el plantel escolar.

A partir del documento se percibe que las funciones del directivo en relación a lo técnico pedagógico se caracterizaron por tener un sentido instrumentalista que se aprecia desde las fases que comprende el proceso administrativo (planeación, organización, integración, dirección y control), en las que se desglosan algunas tareas del director entre ellas organizar visitas de orientación y evaluación, realizar juntas de consejo técnico mismas que se tienen que planear y programar con antelación; evaluar permanentemente el proceso enseñanza-aprendizaje por medio del seguimiento de lineamientos y normas; así el cumplimiento de la normatividad fungió como mecanismo de control.

La función pedagógica de las directoras centrada en las visitas a grupo se redujo al llenado de formatos (mismos que aparecen en el manual con indicaciones paso a paso sobre lo que deben contener) tanto para la visita inicial o de diagnóstico como para las visitas de orientación y evaluación pedagógica; el contenido de los formatos de visita se enfocó a verificar mediante actividades previas a la visita si las educadoras mantenían actualizados los planes de trabajo, las observaciones de los alumnos y la lista de asistencia; por otra parte, al momento de llevar a cabo la visita se valoraba si la educadora hacía uso del programa y si realizaba las actividades conforme a lo registrado en el plan de trabajo; de esta forma se apeló a considerar los aspectos técnicos y operativos; aunado a esto la directora debería de realizar una visita al mes a cada uno de los grupos y a la vez entregar a la supervisión el formato de visita.

El llenado de formatos solo implicaba marcar con una opción (sí o no) para verificar el cumplimiento de los aspectos antes señalados, así en el carácter instrumental de este tipo de visitas quedó opacado lo sustantivo del trabajo pedagógico como lo son los procesos de enseñanza y aprendizaje, las intervenciones de los profesores y los alumnos, la relación pedagógica y por ende las formas en que los alumnos y el maestro se relacionan con el saber, el abordaje de los contenidos y los problemas que se enfrentan en dicha relación.

Actualmente en el nivel de preescolar las visitas son parte de la función pedagógica, continúan bajo la lógica del llenado de formatos en donde queda a elección del directivo definir el objetivo de la visita en relación con lo planteado en los planes y programas; en función del objetivo se efectúa el registro de observaciones y sugerencias que se realizan al trabajo de la educadora; su entrega a la supervisión continúa teniendo un carácter administrativo e incluso este tipo de visitas conserva una orientación verticalista de rendición de cuentas, así los directivos observan el trabajo de las educadoras y entregan los formatos a la supervisión escolar; la supervisora en la visita observa el trabajo de las educadoras y directoras para remitir los formatos respectivos a la jefatura de sector, la actividad de la jefa de sector también se concentra en el

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

llenado de formatos valorando lo que se efectúa a nivel escuela a través de la verificación del cumplimiento de la normatividad que se hace visible y se objetiva por medio de la elaboración de documentos (planes de trabajo, observaciones diarias y registros de evaluación), a la jefa de sector le corresponde presentar sus registros de visita en la dirección de preescolar, siendo un mínimo de cinco los que se entregan al mes. A mayor jerarquía se genera mayor distanciamiento del trabajo pedagógico realizado en las aulas, pues las jefas de sector difícilmente realizan sus observaciones durante la mañana de trabajo en los espacios áulicos donde se concretan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los registros de las visitas pasan a ser parte del expediente de la educadora y en las instancias de supervisión y jefatura de sector avalan el cumplimiento del trabajo de la directora o en su caso de la supervisora, generalmente son archivados y cuando se analizan en alguna reunión solo se atiende a aspectos de congruencia entre lo que se observa y el objetivo planteado sin profundizar en su contenido.

Otra actividad que forma parte de la función pedagógica de las directoras de acuerdo con el Manual técnico-pedagógico es la realización de los consejos técnicos que anteriormente no escaparon a la lógica de la administración y la rendición de cuentas a través del llenado de actas.

En dicho manual se consideró que las directoras eran las encargadas de realizar las reuniones de orientación técnico pedagógica con los padres de familia, esta actividad se dispuso que se organizara en coordinación con las educadoras, se puso el acento en que el trabajo de la directora era verificar que las educadoras consideraran los aspectos técnico-pedagógicos en cuanto a las características de los alumnos, los objetivos y características del programa, el uso y cuidado de materiales y la evaluación del aprendizaje de los alumnos preescolares. La función pedagógica de la directora también incluía orientar al personal en cuanto a la interpretación del programa, así como detectar problemas de actualización y capacitación que eran canalizados a la supervisora.

Es necesario hacer un paréntesis y señalar que desde la década de los ochenta una de las problemáticas que Ardoino (1980) identificaba al referirse a los planteles educativos estaba relacionada con los administradores escolares; es decir, con quienes ejercen una función directiva; en relación a esto indicaba “que muchos de ellos no están específicamente preparados para la asunción y el tratamiento de los problemas pedagógicos (...) un número bastante grande de administradores han preferido un puesto administrativo a veces por razones pecuniarias y frecuentemente por huir del trato con los alumnos y de las dificultades de la relación” (Ardoino, 1980, p. 20).

En este planteamiento se ponen en evidencia los posibles motivos que llevan a los directivos al acceso al cargo focalizados en los ingresos económicos y en eludir la complejidad que entraña la relación pedagógica en el trabajo docente; de esta manera el cargo directivo se pre-

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

senta como una alternativa de distinta naturaleza al trabajo pedagógico que se realiza en el aula, cuestión que puede ser asociada con la perspectiva administrativa que de acuerdo con Casassus (2000) fue la que durante varios años estuvo presente en las prácticas de los sistemas educativos centralizados.

Por otra parte, desde la política educativa gestada hace dos décadas se le ha demandado al directivo atender los asuntos pedagógicos de la escuela; cuestión que fue considerada ausente en su trabajo y atribuida a la falta de “preparación”, por lo cual, el énfasis se puso en la profesionalización a través de la actualización y superación profesional que desde 1995 ha sido considerada en las agendas políticas. En el Programa de Desarrollo Educativo (PDE) del gobierno de Ernesto Zedillo se reiteró que los directores son “agentes de cambio claves para la transformación escolar” [de ahí la necesidad de dar impulso a las funciones directivas y de supervisión a través de la profesionalización reconociendo que era] “indispensable que directores y supervisores cuenten con recursos de actualización en su trabajo, tanto en lo referente a su propia superación profesional, como en lo relativo a los medios disponibles para orientar y apoyar a los maestros frente al grupo” (PDE, 1995-2000).

El hecho de ver al directivo como una figura clave en el funcionamiento del plantel escolar se relacionó con el énfasis centrado en “elevar la calidad de la educación” que desde el gobierno salinista y hasta la fecha ha estado presente en materia de política educativa. Por medio del discurso político se pone énfasis en reorientar este tipo de responsabilidades pedagógicas que desde 1986 habían sido planteadas como parte de sus funciones en el Manual del Director del Plantel Escolar, destacado que en dicho manual una de las funciones específicas radicaba en de orientar y apoyara al personal docente en relación a la aplicación de normas y lineamientos para efectuar el proceso enseñanza aprendizaje y la evaluación.

El mismo Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 rescata la inoperatividad de las funciones directivas y reconoce lo siguiente:

El gran potencial de las funciones de supervisión y dirección escolares para el mejoramiento educativo no ha sido explorado a fondo todavía. El esquema vigente obedece a la lógica del control administrativo centralizado que caracterizó al quehacer educativo durante la época de gran expansión de la matrícula. En la actualidad resulta en muchos aspectos inoperante, por lo que se requiere que tanto supervisores de zona como directores de escuela recuperen el lugar de elevada responsabilidad que les corresponde. Así estarán en condiciones de brindar apoyo pedagógico a los maestros y establecer puentes de comunicación y colaboración entre la operación cotidiana de los planteles educativos y las diferentes instancias de toma de decisión (PDE, 1995-2000).

Desde el discurso se pretendía reorientar el trabajo de los directores escolares; aun reconociendo el control administrativo que imperaba en la definición del trabajo, se puso énfasis en que

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

“recuperaran” su lugar a favor del mejoramiento educativo, de alguna manera esto involucraba su función con respecto al apoyo pedagógico dirigido hacia los maestros frente a grupo, esta situación conserva una lógica unidireccional y verticalista.

Resulta sumamente cuestionable que la política pretendiera situar a los directivos en una lógica de brindar “apoyo” pedagógico, si se considera que este tipo de ayuda se enmarcaría en la formación de los docentes enfocada al dominio del currículo y por ende decantaría en la mejora de las prácticas, desde dicha percepción se dejaría de lado la complejidad que entrañan los procesos educativos, pues están atravesados por lo contingente, por esas ausencias, fisuras y vacíos que nos constituyen como seres humanos (profesores, directores, alumnos, etc.), y que se trasponen en el ámbito de nuestras acciones, siendo la propia subjetividad la que se pone en juego en toda relación educativa. De este modo, no se puede negar que desde la misma política al poner “el acento, estratégica y tácticamente, sobre los factores objetivos, arrastrara un cierto desprecio, por lo menos provisional, hacia factores subjetivos” (Ardoino, 1980, p. 32), siendo valorados los resultados tangibles que apuntalan hacía una práctica mecanicista.

La responsabilidad de “orientar” a los profesores demandaba que los directivos tuvieran elementos que no solamente se lograrían vía la profesionalización ⁷, sino que también requería otras formas de organización y gestión escolar, en donde los directores contaran con mayores márgenes en cuanto a autonomía y toma de decisiones en los planteles escolares; una de las apuestas se centró en la organización del trabajo escolar en donde se advierte que la escuela era concebida como lugar en donde los profesores y el directivo compartían la responsabilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje; la cual, se fortalecería a través del uso de la herramienta organizativo-formativa que consistía en la elaboración del Proyecto Escolar ⁸, requiriendo éste de un trabajo colaborativo a fin de reconocer la singularidad de la escuela a través de un diagnóstico que generara la planeación de objetivos, estrategias, metas y actividades que coadyuvaran a obtener mejores resultados en la formación de alumnos y a la vez evitar la deserción escolar; sin embargo, nos preguntaríamos ¿Qué sucedió al implementar este tipo de políticas?

En primer lugar, se dio por hecho que los directivos y los docentes a través de la autonomía

⁷Aunque se asumió que el dominio que los profesores tuvieran de los contenidos de la enseñanza y del currículo contribuiría a mejorar las cuestiones de orden pedagógico, parecería que la panacea justamente sería vía la profesionalización tanto de directivos como de maestros, con un sinnúmero de cursos que desde la creación del PRONAP en 1995 (Programa Nacional de Actualización Permanente) se efectuaron bajo la denominación de TGA (Talleres Generales de Actualización) y también como cursos nacionales de actualización de carácter voluntario hasta el ciclo escolar 2007-2008.

⁸“El proyecto escolar se convierte en la herramienta organizativo-formativa mediante la cual la escuela define sus objetivos, establece sus metas y genera compromisos compartidos. En este sentido, implica una mayor responsabilidad de todos los actores del proceso educativo sobre lo que ocurre en la escuela. Se proporcionarán apoyos oportunos y pertinentes para que, sobre la base del proyecto escolar, se forme mejor a los alumnos al tiempo que se evita la reprobación y la deserción” (PDE 1995-2000).

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

se asumirían como un equipo de trabajo, dejando de lado las dinámicas generadas por la micro política escolar, en donde los intereses de los profesores difieren e inclusive se forman grupos que en ocasiones resultan ser antagónicos; en segundo lugar, transitar hacia los nuevos planteamientos que demandaba la gestión implicaba un proceso, en donde no solamente el director era una figura clave que impulsaría transitar hacia la anhelada calidad de la educación, pues se descuidó que las prácticas de los docentes eran parte sustantiva en la reorientación de los procesos educativos. En tercer lugar, el buen funcionamiento de la escuela se relacionó con las cuestiones de orden material que van desde el mantenimiento de la infraestructura hasta la adquisición de material didáctico, es ahí donde observo un desplazamiento que implicó atender lo observable y tangible.

Una escuela que funciona bien requiere de un inventario mínimo de recursos, apropiado según su tipo, nivel o modalidad escolar. Esto comprende proyectos arquitectónicos adecuados, equipo y mobiliario suficiente, y auxiliares didácticos variados, sobre todo los que se describen en el apartado de los medios en el aula. Asimismo, dentro del nuevo marco de gestión escolar, habrá que poner en práctica fórmulas que aseguren el debido mantenimiento y operación del inventario de recursos de la escuela. (PDE, 1995-2000).

Sin duda, la escuela en su aspecto material se vio como una condición que contribuiría a mejorar la calidad educativa, aspecto en el que muchos directores concentraron gran parte de su trabajo, realizando las gestiones para obtener los recursos y remozar físicamente la escuela.

Si bien, Ardoino permite hacer una distinción desde la labor del administrador de la escuela, estrechamente vinculada a lo administrativo y el alejamiento con situaciones o problemas de orden pedagógico, este reconocimiento aparece como parte de la política educativa mexicana en el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006 en donde se reconoce:

La necesidad de formar a los directivos escolares en las áreas sustantivas de la escuela y de crear condiciones para que su actividad favorezca los asuntos académicos sigue siendo urgente e imposterable, pues el ejercicio de esta función depende en gran parte el funcionamiento eficaz de la escuela. Estas figuras concentran su actividad en atender las múltiples tareas administrativas de las dependencias superiores, muchas veces desconocen las estrategias de trabajo y las prioridades establecidas en las normas, así como los materiales educativos, en la mayor parte de los casos, carecen de la formación necesaria para evaluar y dar seguimiento al trabajo docente y al funcionamiento de la escuela en su conjunto (PNE, 2001-2006, p. 116).

El discurso de la política educativa deja ver una continuidad con los planteamientos del sexenio anterior en cuanto a la necesidad de la formación de los directivos, pero la variable aquí se colocó en crear las condiciones que posibilitaran a dichos sujetos apoyar los asuntos académicos, así como evaluar y dar seguimiento al trabajo de los profesores, aspectos que desde el discurso

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

político comienzan a formar parte sustancial de la gestión escolar.

Si bien, se parte del reconocimiento que se hace de sus tareas centradas en trámites de orden administrativo y en las demandas de las dependencias, solamente queda como una enunciación, no como parte de la identificación de un problema más profundo que es originado en cada uno de los Estados por los trámites burocráticos que se le demandan a las escuelas y hasta cierto punto como mecanismos de control vía la elaboración de documentos y acciones que derivan en trámites.

Sin embargo, al perderse de vista este hecho, en el sentido de identificarlo como una problemática que aqueja y se vuelve compleja desde hace varias décadas; el foco de atención fue la profesionalización bajo la idea de “un nuevo tipo de director formado para organizar y dirigir, gestionar, administrar y planificar la escuela” (Valencia, 2010, p. 37), como parte de la política educativa se emprendieron acciones a través del Programa de Actualización y Desarrollo para Directores Escolares, pues la apuesta para mejorar el funcionamiento de la escuela se centró en la transformación de la gestión escolar y en específico en la figura directiva.

El ejercicio de un liderazgo efectivo por parte del director es esencial para asegurar el cumplimiento de la misión de la escuela. El director se encargará de promover la colaboración profesional de los profesores; de fomentar la participación, activa y responsable, de los padres y madres de familia; de propiciar el diálogo con la comunidad sobre los propósitos de la educación y sobre las formas de mejorar el funcionamiento del escuela y los resultados del educación; de estimular el buen desempeño de los maestros y su interés en que se alcancen las metas que se ha trazado la escuela; de generar un clima escolar que favorezcan los aprendizajes al igual que la convivencia armónica, el aprecio por la diversidad y la cultura de la legalidad de la calidad del ambiente y los recursos naturales. (PNE, 2001-2006, p. 127)

Con el énfasis de la política educativa en relación a la transformación escolar, el trabajo del directivo se miró como un eje importante para lograr los criterios de calidad y eficacia escolar, de ahí la necesidad de poner el acento en el liderazgo efectivo y apuntalar hacia un trabajo colaborativo que permitiera una transformación en la organización y funcionamiento de la escuela, con un punto álgido centrado en la corresponsabilidad de los diferentes actores y en el clima escolar como medio para lograr los aprendizajes.

Ahora bien, como parte de esta política educativa se implementó el Programa de Escuelas de Calidad ⁹ a través del cual los directivos obtuvieron elementos sobre gestión educativa, sus

⁹El programa de Escuela de Calidad (PEC) fue parte de la política educativa del 2001, perseguía como finalidad transformar la gestión de escolar que inicialmente estaba dirigida a educación primaria, en lo sucesivo el PEC se definió como “una iniciativa del Gobierno Federal cuyo propósito general es mejorar la calidad de la educación que se imparte en las escuelas públicas de educación básica, con base en el fortalecimiento, articulación y alineación de los programas federales, estatales y municipales; a través de la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar,

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

márgenes de acción se ampliaron más allá de organizar y administrar la escuela; pues se les demandó atender las dimensiones¹⁰ de la gestión escolar; entre ellas, la pedagógica que desde los planteamientos del programa se sustenta en fortalecer los procesos pedagógicos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, así como el dominio de los planes y programas de estudios; desde esta dimensión se pretendía reflexionar sobre dichos procesos; si bien es cierto que se identificaban las necesidades que los docentes tenían en cuanto a formación; el seguimiento sistemático de lo que sucede en las aulas se dejó de lado, pues el fortalecimiento de lo pedagógico se centró en tener elementos para la enseñanza, más no para el seguimiento puntual de la articulación entre enseñanza y aprendizaje.

Atender a los requerimientos de la gestión implicaba tener que planear con el colectivo escolar las acciones que a largo plazo constituiría el Plan Estratégico de Transformación Escolar (P.E.T.E) y a corto plazo su Programa Anual de Trabajo, si bien es cierto que las escuelas que participaron en este programa cubrían el requisito de elaboración de ambos documentos con la finalidad de obtener los recursos económicos que se les brindaban como apoyo para la adquisición de insumos que contribuyeran a mejorar la infraestructura, adquirir materiales didácticos y proveer de formación a los docentes en función de las necesidades específicas de las escuelas; este fue un elemento que incidió para que varios directivos participaran; uno de los intereses que motivó la acción de algunos directivos estuvo centrado en las mejoras materiales para los planteles, y en apuntalar hacia la profesionalización del colectivo escolar a través de cursos que se solventaban con los recursos económicos.

Además en varias escuelas los directivos tuvieron que enfrentar el desacuerdo de sus compañeros de trabajo pues ingresar al programa implicaba destinar mayor tiempo en la organización del trabajo para lo cual se requería la participación conjunta; sobre todo en la elaboración del PETE, situación que en la práctica y en varios casos los directivos asumieron dicha acción en aislado.

Por otra parte, elaborar el Plan Estratégico de Transformación Escolar, constituyó un medio para acceder al programa pero no había garantía de que efectivamente se produjeran cambios

que permitan transformar la cultura organizacional y al funcionamiento de las escuelas públicas que voluntariamente se incorporen al Programa, enfocado a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, en la práctica docente, la participación social y la rendición de cuentas (Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad, en Diario Oficial de la Federación 13/06/2005).

¹⁰Además de la dimensión pedagógica curricular, el modelo de gestión demandaba atender la dimensión administrativa a fin de regular el funcionamiento de la escuela en cuanto a “la coordinación permanente de personas, tareas, tiempos y recursos materiales”, la dimensión comunitaria y de participación social se encaminaba a compartir responsabilidades con los padres de familia para el apoyo de las actividades que realiza la escuela y por último la dimensión organizativa que demandaba organizar a la escuela en función de las de las diferentes instancias de participación, asignación de responsabilidades, comisiones, normas que regulan la convivencia y generación de ambientes armónicos (SEP, 2009, pp. 83-89).

1.3 La función pedagógica de la figura directiva entre lo instituido y la opacidad.

sustanciales en las prácticas de los maestros a fin de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. Esta política educativa del PEC ha tenido continuidad, pues en el sexenio de Felipe Calderón Hinojosa se propuso una visión renovada de dicho programa bajo la denominación del Modelo¹¹ de Gestión Educativa Estratégica (MGEE), en donde la gestión tiene distintos niveles de concreción¹².

Si bien la **gestión escolar** entre sus cuatro **dimensiones** considera: la administrativa, organizativa, de participación social comunitaria y la pedagógica curricular, esta última dimensión:

Se refiere al trabajo que se realiza en el aula y, como su nombre lo indica, analizar la relación que tiene el docente con los contenidos curriculares, la forma en que trasmite conocimientos, desarrolla habilidades y destrezas en sus alumnos y establece un conjunto de valores al interior del aula. Considera las formas de hacer interactuar entre maestro, alumno y Padres de familia para desarrollar las competencias de los estudiantes y tiene una estrecha relación con la gestión pedagógica que se realice en la escuela” (SEP, 2009, p. 84).

Resulta interesante que en esta dimensión se desdibuja la participación del director, no queda claro cómo interviene o se involucra desde sus funciones, lo mismo sucede en los referentes que hay sobre el **nivel de concreción de la gestión pedagógica**, al respecto se indica que “es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionado con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros” (SEP, 2009, p. 48).

Actualmente el modelo de gestión dirigido a fortalecer la autonomía de gestión en las escuelas se ha enfocado a la construcción de la ruta de mejora en donde el colectivo escolar a través de los aspectos de planeación, implementación, seguimiento, evaluación y rendición de cuentas, organiza el trabajo en función de atender a las cuestiones de orden pedagógico bajo el liderazgo del director en el ámbito escolar.

Esta mirada a partir de la política educativa, pone en evidencia lo que ha sucedido desde lo instituido y la opacidad de la función pedagógica de las directoras; sin embargo, interesa mirar desde lo instituyente las creaciones de sentido que dichos actores educativos le atribuyen a su función directiva y en específico a la función pedagógica.

¹¹Un modelo educativo es definido como “una representación de carácter conceptual de la compleja realidad educativa, que surge a partir de aproximaciones sucesivas a las interacciones y prácticas que ocurren en ésta; permite comprender una parte de esta muy diversa esfera, por lo tanto, requiere de un esfuerzo de clasificación, cualificación y recuperación de elementos comunes en grupo altamente representativo, que puede ser trasladado para su aplicación en escenarios similares, dada su naturaleza genérica” (SEP, 2009, p. 34).

¹²Desde dicho modelo la gestión se concreta como gestión educativa (sistema), gestión institucional (estructura), gestión escolar (escuela) y gestión pedagógica (aula).

1.4. El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

Desde la investigación de corte cualitativo cada objeto de estudio por su especificidad demanda una construcción metodológica que se articule con el entramado onto-epistémico a través del cual el investigador asume posicionamientos en torno a los procesos sociales en los que se inscribe el hecho educativo; este proceso conlleva a clarificar desde qué perspectivas se ha producido el conocimiento en el ámbito social.

El objeto de estudio remite a pensarlo desde su dimensión ontológica preguntándose sobre cuál es su naturaleza, cómo se puede comprender, cuáles son las relaciones que entraña, cómo lo percibo en función del tiempo y del espacio; responder a estas interrogantes requiere de posicionamientos epistemológicos que coadyuven a develar la realidad en la que emerge.

Teniendo presente que “la realidad se construye socialmente...” (Berger y Luckmann, citado por Retamozo, 2010, p. 380), es posible pensar el objeto de estudio como parte de una producción social que tiene carácter histórico en el ámbito de lo objetivo y de lo subjetivo; por lo tanto, es dinámica, pues son los sujetos producto y productores de esa realidad en construcción permanente.

Hablar de la realidad desde la investigación y la construcción del conocimiento, en primera instancia implica pensar en un punto de partida, que para fines de este proceso de indagación se sitúa en el “mundo de la vida cotidiana” en donde tienen lugar las acciones sociales¹³ de los sujetos, a fin de rescatar desde el sentido común los significados que atribuyen a sus prácticas; sin hacer reduccionismos, por el contrario, en una dialéctica entre lo micro y lo macro social, entre lo subjetivo y lo objetivo de la realidad; dado que “no se puede hablar de práctica y subjetividad cotidianas independientemente del conjunto de prácticas y subjetividades sociales” (Bourdieu citado por León, 1999, p. 104).

Berger y Luckmann hacen referencia a que “la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo que se comparte con los otros a través de las interacciones y la comunicación” (1968, p. 40), en este sentido; tienen lugar los encuentros cara a cara mediados por la comunicación, en donde el lenguaje juega un papel crucial porque permite objetivar las experiencias y trascender el tiempo linealmente establecido.

Si tenemos presente que las significaciones imaginarias son producto de la acción humana

¹³“... la acción social deviene en relación intersubjetiva y ésta en comunicación, en la medida que es realizada y modelada por el lenguaje, cuyos modos de validación implícitos (normatividad reconocida virtualmente) proporcionan la base para que la racionalización necesaria se produzca” (León, 1999, p. 108).

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

y éstas se van formando a partir de las interacciones en el espacio social, podemos vislumbrar que las acciones de los sujetos pueden pensarse “como partes conexas de un universo subjetivamente significativo cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente” (Berger y Luckmann, 1993, p. 88).

Desde estos aportes se advierte la naturaleza de lo social presente en el objeto de estudio, pues aunque el foco de atención es la función directiva en su sentido pedagógico, no se puede pensar en aislado, sino en una complejidad de interrelaciones con otros agentes que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, los cuales comparten y construyen significados en el hacer cotidiano que pueden tener semejanzas y numerosas connotaciones, debido al carácter subjetivo que subyace en las interiorizaciones que cada sujeto elabora a partir de su experiencia. Percibir que la vida cotidiana puede ser generadora de racionalidad¹⁴ implica pensar en la forma en que el conocimiento de sentido común puede ser analizado e interpretado a través de procesos de indagación; por lo cual, se ha optado por una investigación de tipo cualitativo ya que tiene por objetivo la comprensión de los hechos sociales y una de sus características estriba en lograr “una descripción densa” y “una comprensión experiencial” (Rodríguez, 1999, p. 34). En este tipo de abordaje es el investigador quien se encarga de construir el conocimiento a partir de diversos niveles de análisis que entretejen lo ontológico, lo epistémico y lo metodológico, de ahí la importancia de las decisiones que se toman durante el proceso.

Es pertinente señalar, la relevancia de estos referentes para construir el apartado epistemológico, porque para fines de la investigación, dan la posibilidad de advertir desde la vida cotidiana ¿Qué sentidos le atribuyen las directoras a su función pedagógica? ¿Qué sentidos están vertebrando la función pedagógica para las directoras? Esto me llevó a tomar la decisión de proceder desde una perspectiva interpretativa que permita desvelar los significados que entraña la acción social de los sujetos.

Teóricamente el eje articulador del trabajo son las significaciones imaginarias, por lo cual se requirió hacer uso de posicionamientos afines que coadyuvaran a construir el entramado categorial que sustenta el trabajo; existen varios autores que abordan los imaginarios sociales desde tendencias y enfoques distintos; en particular para el trabajo de investigación recupero desde la corriente francesa los aportes de Cornelius Castoriadis y algunos autores o investigadores que han contribuido a teorizar y profundizar en sus ideas (Raúl Anzaldúa, Beatriz Ramírez, Emmánuel

¹⁴Emma León realiza un análisis en el que expresa algunas de las dificultades que subyacen en el pensamiento cotidiano cuando se recurre a realizar estudios sobre la vida cotidiana en donde se hacen reduccionismos (parcelaciones o bloqueos) a nivel micro-social o se subordina la vida cotidiana a cuestiones de orden estructural; no obstante, reconoce que la vida cotidiana puede ser generadora de racionalidad en el sentido de encontrar “criterios de especificidad histórica que lleven a poner bajo control las coacciones estructurales. . .” (1999, p. 108), además de reconocer que la acción social surge en las relaciones intersubjetivas modeladas por el lenguaje.

Lizcano, Daniel Cabrera y Juan Manuel Vera).

Sin lugar a dudas el entramado de nociones que presenta Castoriadis tiene cierta complejidad por la multirreferencialidad disciplinaria y contenido ideológico que sustenta su teoría, siendo uno de los críticos radicales que aborda el estudio de lo social en su complejidad; sus aportes contribuyen a explicar y comprender el funcionamiento de la sociedad teniendo como núcleo de estudio la institución¹⁵ imaginaria de la sociedad cuyos soportes conceptuales tienen como eje medular “lo imaginario”¹⁶.

En imprescindible señalar que los fundamentos de Castoriadis comprenden y están articulados por una serie de categorías que cobran sentido a partir de las relaciones que las entrelazan; sin embargo, por la naturaleza del estudio fue necesario mantener en el eje articulador dichos planteamientos y recurrir a aportes afines; por lo cual, se retoman algunas nociones planteadas por otros autores con el propósito de proceder a realizar el entramado categorial a la par del proceso de escritura.

1.4.1. Una lectura de la experiencia de las directoras desde los documentos personales

Como parte de la construcción del objeto de estudio es imprescindible el diseño de la estrategia metodológica, que tiene sentido en función de su carácter relacional tanto con la problematización como con la perspectiva teórica desde donde se interroga la realidad; por tal razón, en este apartado se presenta una articulación de elementos que van constituyendo el engranaje de la investigación.

Metodológicamente el trabajo de indagación se orienta desde una perspectiva fenomenológica, la cual brinda un marco de referencia que posibilita pensar cómo acercarnos a la problemática en donde el contenido de lo pedagógico desde la función directiva aparentemente se desdibuja entre un sinnúmero de cuestiones que van desde la fractura estructural del cargo que se manifiesta en la separación de lo administrativo y lo pedagógico; la lealtad incondicional entre directivos y docentes (Fierro, 2006); las razones que motivan a los directivos a acceder a la dirección, así como la débil presencia del contenido pedagógico en el acceso al cargo directivo

¹⁵“Castoriadis se pregunta qué es lo que mantiene unida a la sociedad y le da su forma de ser y hacer. La respuesta es que la une su institución –el conjunto de normas, valores, lenguaje, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas-. Según Castoriadis 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”. (Vera, 2000, p. 37).

¹⁶Ramírez Grajeda (citada por Anzaldúa, 2010) “sostienen que lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido. Lo imaginario es esa fuerza creadora que permite que entre la percepción de la realidad y la expresión de la experiencia coagule una forma de interpretación” (p. 35).

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

(Guerrero, 2004) y en específico la forma singular en que cada directivo asume lo pedagógico para orientar el trabajo en un plantel educativo. En un entretreído complejo de estas cuestiones interesa en particular explorar las creaciones de sentido en torno a la función pedagógica las directoras de los jardines de niños de la zona 51.

Se consideró afinar la lente de indagación con ayuda de los aportes de la fenomenología; entre ellos, se encuentran algunos elementos en las contribuciones de Husserl los cuales dan pauta para hacer abstracciones que conducen a construir una mirada fenomenológica productiva que articula lo onto-epistémico con lo metodológico. Desde esta perspectiva lo ontológico nos remite a pensar cómo han sido accesibles para nosotros esos significados contruidos y cómo significamos lo que hacemos; por lo cual, en las orientaciones teóricas que se asumen un punto nodal se acentúa ante la expresión de que “todo pensar y enunciar hechos requiere de la experiencia para su fundamentación” (Husserl, 2013, p. 94).

A partir de los planteamientos fenomenológicos el valor de la experiencia nos sitúa ante esa percepción interna y externa que el sujeto hace en relación a los hechos; en este sentido, la experiencia vincula lo subjetivo a través de la percepción interna, a partir de la cual significamos lo externo que se emplaza ante nosotros a través de la condición en que se presentan los hechos; en esta relación el sujeto se ve interpelado por la contingencia, por un inacabamiento e incompletud, de tal forma que su experiencia también tienen ese carácter.

Hablar de la experiencia nos remite no solo ante un continuo proceso de lo que el sujeto ha vivido, sino también cómo se apropia de lo que ha vivido, cómo interpreta sus propias vivencias y qué es lo que desprende de ellas en términos de saberes, aprendizajes o conocimientos; pero sobre todo cómo estos van cobrando sentido. En relación a la experiencia Alfred Schütz y Tomas Luckmann (citados por Delory-Momberger, 2014) proponen que “los individuos constituyen a lo largo de las situaciones y los acontecimientos que viven (erleben), una “reserva de conocimientos disponibles” que utilizan como sistema de interpretación de sus experiencias pasadas y presentes y que determina, igualmente, la manera en que anticipan y construyen las experiencias por venir” (p. 695).

Si se considera a la experiencia en un continuo dándose esto permite advertir la temporalidad a través de la cual se constituyen las vivencias de los sujetos en determinados contextos, instituciones y temporalidades históricas, sin eximir lo que Berger y Luckmann (1968) enfatizan con relación a que la experiencia se produce en la interacción social.

Por otra parte, su valor estriba en ese “reservorio de saberes” y “recursos experienciales” que cobran sentido y se movilizan en la definición de las acciones de los sujetos, en sus formas de percibir, significar y crear sentido; por tal motivo para fines de la indagación se ha percibido

a la experiencia como un medio que permite rastrear las significaciones que las directoras le van atribuyendo a su función pedagógica; pero surge el cuestionamiento sobre cómo hacerla inteligible ante la propia naturaleza del objeto de estudio; para ello, se considera que la experiencia tiene que ser narrada por los sujetos.

Para aproximarse a la experiencia de las directoras se hace necesario la construcción de un dispositivo entendiendo este como una “herramienta” que posibilite desvelar los sentidos y significados construidos por los sujetos; es pertinente porque se caracteriza por “su naturaleza esencialmente estratégica” (Souto, 1999, p. 76) pues para fines de indagación implica establecer relaciones y articulaciones entre varios elementos que recorren toda la investigación, tanto de índole teórica como empírica, pues el entramado entre los sustentos teóricos dan soporte al acceso de los datos y la deconstrucción de estos con fines analíticos.

Pero ¿Qué es un dispositivo? ... es una especie de ovillo o madeja, es un conjunto multilineal. Está compuesto por líneas de diferente naturaleza y esas líneas del dispositivo no abarcan ni rodean sistemas cada uno de los cuales sería homogéneo por su cuenta (el objeto, el sujeto, el lenguaje), sino que siguen direcciones diferentes, forman procesos siempre en desequilibrio y esas líneas tanto se acercan unas a otras como se alejan unas de otras. Cada línea está quebrada y sometida a variaciones de dirección (bifurcada, ahorquillada), sometida a derivaciones. Los objetos visibles, las enunciaciones formulables, las fuerzas en ejercicio, los sujetos en posición son como vectores o tensores” (Deleuze, 1990, p. 155).

La viabilidad de hacer uso de un dispositivo se centra en su carácter heterogéneo y diversificado, en la multiplicidad de líneas que lo atraviesa y lo recorren; si bien los aportes Foucaultianos permiten distinguir algunas de ellas, entre las cuales se encuentran: las líneas de luz cuya función permite advertir lo visible y lo invisible, la opacidad y la claridad, las líneas de enunciación relacionada con los posiciones diferenciales de enunciación y su régimen, las líneas de fuerza y líneas de subjetivación en tanto procesos de individuación relacionados con los grupos y las personas que “son capaces de trazar caminos para la creación” (Deleuze, 1990, p. 157); no obstante, es preciso aclarar que se critica a Foucault el sentido funcionalista y positivista en sus formulaciones al considerar a los dispositivos como máquinas y además porque la filosofía que le da sustento lejos de hacer una ruptura con lo universal apuntala hacia “los múltiples universales de lo verdadero” y los planteamientos de Deleuze (1990) se centran en la idea de que “las líneas que componen los dispositivos afirman variaciones continuas” (p. 162).

Los planteamientos de Deleuze (1990) en relación al dispositivo abren un abanico de posibilidades, al poner el acento en las variaciones y en una diversidad de tensores remite a pensar sobre cómo desvelar las elaboraciones imaginarias sin dejar de lado su raigambre histórica; una vía constitutiva es la experiencia de los sujetos, ante esto surge la inquietud sobre cómo hacerla

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

accesible y a través de qué; por lo cual, se considera pertinente contar con un dispositivo que para el objeto de estudio se constituye a partir de “las historias personales”.

En la construcción de este dispositivo congruente con la perspectiva fenomenológica se ha considerado recuperar la experiencia desde las “historias personales” porque de acuerdo con los planteamientos de Plummer Ken (1989) están ligadas a la experiencia vivida de los sujetos, este punto constituye el foco de interés para el objeto de estudio, porque justamente da la posibilidad de focalizar parte de esa experiencia de las directoras a la cual se van anudando sus vivencias en el terreno de lo educativo; la razón en que sostengo esta forma de abordaje radica en que “la investigación basada en historias personales defiende, ante todo y sobre todo, el interés por el papel fenoménico de la experiencia vivida, por las formas en que los participantes interpretan sus propias vidas y el mundo que les rodea” (Plummer, 1989, p. 76).

Opto por la denominación de historias personales, aclarando que Bolívar (2001) hace referencia a éstas en términos de historias de vida, las cuales tienen diferentes usos en la investigación. Desde los planteamientos de Goodson (1996) se presenta una distinción entre los relatos de vida que comprenden narraciones autobiográficas y las historias de vida, en sentido amplio se complementan “con los testimonios de otras personas, fuentes documentales, transcripciones o archivos relacionados con la/s vida/s en cuestión” (Goodson citado por Bolívar, 2001, p. 29), la finalidad es contextualizar la vida de las personas; no obstante, el propósito no fue realizar en estricto sentido historias personales o historias de vida, sino utilizar este tipo de recurso como un dispositivo para recuperar la experiencia de las directoras que permita develar las creaciones de sentido en torno a su función pedagógica.

Para tener un acercamiento directo a las historias personales consideré pertinente recurrir a los documentos personales como herramienta de investigación que posibilita recuperar los relatos y narraciones humanas sobre la experiencia de los sujetos. De acuerdo con los planteamientos de Plummer Ken (1989) el documento personal ve más que la recuperación de un relato de primera mano por parte de los sujetos porque pueden incluir un sinfín de recursos que van desde cartas, diarios, fotografías, registros de entrevistas, producciones escritas por los sujetos y películas. En este mismo tenor Szczepansky (1979) indica que “llamaremos así no solo a toda clase de autobiografías, diarios, memorias, sino también cartas, transcripciones literales de testigos, confesiones, entrevistas, así como todos los otros documentos que tienen como contenido una cristalización de estados psíquicos de una persona cualquiera” (p. 23).

Para fines de la investigación resultan relevantes los documentos personales porque permiten recuperar el discurso de los sujetos, lo cual cobra sentido en relación al abordaje de lo imaginario desde el orden de lo metodológico porque implica centrar la atención en los discursos

plasmados en una diversidad de documentos personales.

Una vía de acceso a los documentos personales se realizó por medio de la utilización de la técnica de entrevista cualitativa en profundidad que se caracteriza por reiterados encuentros “dirigidos hacia una comprensión desde las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias, situaciones, tal como lo expresan en sus propias palabras” (Taylor y Bogdan 1992, p. 101), este tipo de entrevista resultó ser pertinente porque se caracteriza por respetar la lógica de una “conversación entre iguales” en donde el investigador mantiene una escucha atenta que le permite respetar la lógica del discurso del informante, intervenir ante algún silencio prolongado o formular una pregunta para dar pauta a que se amplíe la información o se aclaren algunos aspectos relacionados con los sentidos que van fluyendo en las expresiones de los sujetos.

En concordancia con el diseño metodológico la entrevista en profundidad tuvo como eje recuperar la experiencia de las directoras a través de la lente de su historia personal. Preparar el uso de esta técnica implicó establecer algunos criterios que posibilitaran tener presente que la función pedagógica no se reducía al ejercicio de un cargo, en este sentido se tomó en cuenta que también es constitutiva en el desempeño la labor docente, por lo cual, se ha significado en el devenir de la experiencia que está en continuo dándose en el acontecer de la vida de los sujetos y les precede al momento actual; esto permitió advertir que la experiencia puede ser narrada y si bien, remite a un momento de la vida, no se exime de interrelaciones y conexiones con otros periodos vividos; su carácter dinámico posibilita que pueda resignificarse a través del tiempo y de la historia personal en donde converge lo que los sujetos ha construido a través de su formación y en el ejercicio de la profesión tanto en el ámbito docente como en el directivo.

Un criterio consistió en definir un núcleo articulador centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje a fin de recuperar cómo fueron significándolos desde la experiencia durante la formación profesional, en la docencia y en la función directiva; otro criterio, radicó en considerar el ámbito en el que han desarrollado su trabajo docente y directivo, de ahí que cobre sentido la elaboración de preguntas relacionadas con el desempeño de su profesión docente y en específico con la labor directiva en diversos contextos escolares.

Dichos criterios dieron pauta para formular una serie de preguntas que clasifiqué en cuatro bloques (la experiencia docente, la experiencia como directivo, la formación y la micro política), un aspecto en común en todos los bloques fue incluir interrogantes relacionadas con la labor pedagógica de las directoras y los procesos de enseñanza y aprendizaje; la finalidad se centró en elegir solo una pregunta como detonante del discurso, por lo cual tomé la primer pregunta del bloque de formación (Ver anexo A), el criterio para hacerlo radicó en recuperar la experiencia en

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

relación a los motivos que llevaron los sujetos a optar por una profesión cuya tarea sustantiva es la enseñanza y el aprendizaje. La pregunta detonadora por una parte, abría la posibilidad de que los sujetos comenzaran su narrativa situándose en diversas temporalidades en que acontece la experiencia y por otro lado, para quien investiga el interés latente se dirigió a comprender cómo los sujetos van significando dichos procesos.

La entrevista cualitativa en profundidad requiere que el investigador mantenga una escucha atenta al discurso de los sujetos, y valore en qué momento puede preguntar, cuál es la intención de hacerlo y si la pregunta respeta la lógica del discurso de los informantes. Una entrevista de este tipo implica que el investigador se prepare y formule una serie de interrogantes que le sirvan como referente para saber qué puede preguntarles a los informantes; en este sentido, formulé los bloques de preguntas, cuya intención se alejó de realizar todos los cuestionamientos a los informantes; por el contrario, recurrí a aprenderme las preguntas con la finalidad de tenerlas presentes durante el desarrollo de la entrevista, de tal manera que a la par de escuchar al informante se establecen relaciones entre lo que enuncia y las preguntas que se han preparado previamente; se toman decisiones sobre el uso de alguna siempre y cuando sea pertinente con la lógica del discurso del informante.

Por otra parte, reviste valor señalar que la técnica de grupo focal ha sido utilizada en estudios que de manera específica abordan cuestiones relacionadas con lo imaginario; como parte del proceso metodológico valoré la posibilidad de recurrir a ella, para rescatar los significados y sentidos compartidos por las directoras de la zona escolar, en el entendido de que “el grupo produce formas imaginarias propias” (Cueto y Fernández, 1985, p. 62), por tal razón, se consideró dicha técnica como una vía para posibilitar un acercamiento al fluir de creaciones de sentido que el grupo produce o resignifica a partir de los discursos compartidos socialmente.

Para articular dicha técnica con el diseño metodológico definí algunos criterios a considerar durante el diseño del guion de entrevista de grupo focal; en primer lugar, fue necesario no perder de vista que la experiencia de las directoras constituía una vía para recuperar la información; en segundo lugar, consideré que la función pedagógica no podría comprenderse en aislado porque constituye parte de la función directiva; en tercer lugar, se tuvo en cuenta que las significaciones son compartidas socialmente, son producto de procesos que tienen una historicidad y que pueden hacerse evidentes a través de cambios y continuidades que los sujetos advierten en el ejercicio de la función; por último valoré que me interesaba recuperar lo que las directoras construyen en torno a la función desde una lógica de lo instituyente, lo cual generaba la posibilidad de rescatar las opiniones que compartían desde lo grupal.

Lo anterior me llevó a definir la temática que se abordaría en el grupo focal, la cual de-

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

nominé: La experiencia en la función directiva: percepciones, continuidades y cambios, para su abordaje formulé cuatro preguntas (Ver anexo B) dirigidas a rescatar lo que los sujetos piensan y advierten en torno a su función.

Después de haber realizado el primer grupo focal, al transcribir la información y comenzar el análisis de ésta me percaté de una serie de expresiones metafóricas que estaban presentes en el discurso de los sujetos las cuales tenían que tener un tratamiento específico; por lo tanto, se hizo un ajuste metodológico que posibilitara su abordaje.

Con el propósito de mantener la congruencia del diseño metodológico consideré los aportes de G. Lakoff y M. Johnson (1991) quienes consideran que las metáforas impregnan la vida cotidiana no solamente en términos de enunciación, dado que modelan el pensamiento y la acción; además permite “entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra” (p.41). Dichos autores le atribuyen un valor fundamental al papel que juega la experiencia y a la forma en que se expresa a través del lenguaje en general, de ahí que la metáfora también condense parte de lo que vivimos y de las experiencias que nos constituyen.

En términos analíticos abordar la metáfora implicó un posicionamiento a fin a los sustentos epistémicos de la indagación; por lo cual, resultaron fructíferos los planteamientos de Lizcano (2003), quien puntualiza que “al imaginario puede aludirse por referencias indirectas, especialmente mediante la metáfora y las analogías” (p. 15), que son expresadas por medio de la lengua, para este autor la investigación de metáforas comunes son una vía privilegiada que posibilita el acceso al conocimiento, proceder a su análisis conduce a un magma de significaciones imaginarias siempre abierto a una red de conexiones, de ahí que para fines de investigación la metáfora posibilite nuevas comprensiones de lo imaginario.

Para Lizcano (2003) las metáforas son “argamasa de lo imaginario” y “potente analizador de los imaginarios” (p. 20), por ende, requieren de un análisis sistemático en relación a lo que se enuncia o se dice al “pie de la letra”, esto conlleva a explorar lo imaginario por medio de la palabra que no tienen linderos definidos, ni se agota en conceptos. Una parte sustantiva a considerar es que “las metáforas no solo conforman las percepciones; junto a los significados, también arrastran sentimientos y valores” (Lizcano, 2013:22).

En este sentido, para fines del trabajo de investigación el abordaje de las metáforas a nivel analítico implicó considerarlas como portadoras de sentidos expresados a través de una tupida red de conexiones; por medio de ellas, las directoras crean sentido en torno a su hacer cotidiano y le dan contenido a su labor pedagógica. Así la metáfora tiene un carácter eminentemente imaginario, de ahí que comporte afectos, intenciones y deseos.

La transcripción literal de los registros de entrevistas en profundidad y de las entrevistas a

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

través de la técnica de grupo focal constituyeron una parte de los documentos personales; pero debido a la naturaleza del objeto de estudio fue necesario considerar los procesos de institucionalización de la figura directiva y su función pedagógica; por lo cual, se consideró efectuar una búsqueda de archivo recurriendo a los documentos personales y oficiales producidos por las fundadoras de la educación preescolar u otros personajes, la recopilación de este tipo de datos desde el “análisis de documentos oficiales abre muchas nuevas fuentes de comprensión. Materiales que los que buscan “hechos objetivos” consideran inútiles, son valiosos para el investigador cualitativo precisamente debido a su naturaleza subjetiva” (Taylor y Bogdan, 1994, p. 150).

1.4.2. El trabajo de campo en el proceso de investigación.

Para el investigador el trabajo de campo implica prever cómo utilizará las técnicas y los instrumentos que le permitan recoger los datos empíricos; previo a dicha fase tomé la decisión de realizar una prueba de la entrevista en profundidad; para lo cual, hablé de manera directa con una directora (Aurora) de la zona 52 del sector 080, le expliqué el propósito de la entrevista y acordamos la fecha en que se realizaría. Cabe señalar, que conozco a la directora por el hecho de haber desempeñado la función de asesor técnico pedagógico en el sector, incluso la jefatura de sector en ese tiempo estaba ubicada en las instalaciones de un plantel de la zona escolar en donde trabaja Aurora.

Es pertinente señalar que elegí la primera pregunta del bloque de formación a fin de detonar el discurso para llevar a cabo la entrevista, misma que se efectuó el 29 de octubre del 2015, en mi domicilio particular con una duración de 50 minutos. Posterior a esto transcribí los datos, obteniendo 32 cuartillas, al revisarla puede detectar que tenía que estar atenta a la lógica del discurso para recuperar de manera simultánea a qué se referían los sujetos con determinadas expresiones.

Con la transcripción de la entrevista procedí a subrayar frases cuyo contenido remitía a la forma en que la maestra significaba la enseñanza, en algunas expresiones subyacía un contenido metafórico que aludía a los procesos de identificación con la profesión docente, entre dichas enunciaciones se destacaba que sus familiares y maestros tenían “pasión por el trabajo”, por otra parte, al definirse como maestra destaca: “lo llevo en la sangre, el siempre querer enseñar” “mi ideal no lo marqué tanto como educadora o maestra de preescolar, se fue marcando, con mis maestros que tuve”, “siempre desde muy niña, he sido niñera, como que me gusta tratar con los niños” estas expresiones, me permitieron advertir que en la narración subyacían formas singulares de significar el trabajo, aunado a esto se abordaban los procesos de transición entre las funciones de educadora a asesor técnico pedagógico y de asesor técnico a directora. La informa-

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

ción también contenía las dificultades que enfrenta el personal directivo cuando llega a contextos en donde hay problemáticas con las educadoras; por otra parte, se mencionaba la complejidad de la labor directiva al subsumirse a los aspectos administrativos limitando el trabajo pedagógico en diferentes niveles de concreción: con el alumnado y con el personal docente.

La entrevista que utilicé a manera de prueba me dio un panorama general de lo que podía rescatar a través de ella, me ponía en evidencia algunas inconsistencias en mi intervención que rompían con la lógica del discurso de los sujetos, esto me permitió estar alerta para no cometer estos tropiezos al entrevistar a las directoras.

En relación a la técnica de grupo focal, tuve como referente el trabajo realizado en uno de los seminarios del doctorado en donde utilizamos esa técnica aplicándola en el grupo de estudiantes que cursábamos el cuarto semestre, de tal manera que previamente viví la experiencia en dos sentidos, como coordinadora de un grupo focal, trabajo que organizamos en equipo y por otra parte, como participante de un grupo focal que organizó otro de los equipos. Esto me permitió conocer la técnica, lo que implica su preparación y aplicación; con ello, obtuve algunos elementos para diseñar el guion de preguntas, así como prever su uso durante el trabajo de campo con las directoras, de ahí que descarté hacer una prueba con un grupo de directoras.

Antes de iniciar el trabajo de campo decidí quiénes serían las directoras que participarían en este proceso, consideré al sector 080 por el hecho de haber laborado ahí, de antemano esto me posibilitaría el acceso al campo porque conocía a la supervisoras y a las directoras. El sector escolar en ese momento comprendía cuatro zonas escolares; en una de ellas, además de laborar como educadora, llevé a cabo un proceso de indagación durante mis estudios de maestría; por lo cual, descarté la posibilidad de hacerlo en esa zona; en otra zona recientemente me había ubicado como maestra frete a grupo para poder cursar el doctorado; por lo cual, opté por elegir entre la zona 51 y 52, mismas que continuaron perteneciendo en el sector 080 después de que en 2014 se reestructuraron los sectores.

Elegir entre la zona 51 y 52 me llevó a advertir que tal vez tendría mayores posibilidades en la zona 52; sin embargo, mi relación tan cercana con las directoras podría influir porque advertía cierta identificación con ellas, dicha situación me resultaba compleja en tanto que podría incidir en el proceso de indagación alterando cierto grado de objetividad; por lo cual, opté por la zona 51. Al hablar con la jefa de sector me indicó que la entrada de personas externas a los jardines de niños estaba regulada; por tal motivo, procedí a realizar el trámite en la Dirección de Educación Preescolar de la SEPH, para su autorización me solicitaron acreditarme como estudiante mediante un oficio emitido por la UPN-Hidalgo, sede Pachuca; después de este proceso emitieron un documento en donde se le comunicaba a la supervisora escolar que se me permitiera el acceso a

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

los planteles oficiales para llevar a cabo un proceso de indagación.

Consideré a la zona 51 como una unidad de análisis, abocándome a efectuar la investigación con las directoras de los planteles oficiales; es pertinente mencionar que la zona escolar también integra planteles particulares, cuyo acceso está regulado por los diferentes dueños de dichas instituciones; aunado a esto, el personal directivo de este tipo de escuelas presenta las variables de director general, director académico o director por nivel educativo, esto se debe a que los colegios particulares de esa zona además de brindar educación preescolar ofrecen educación primaria y secundaria; de ahí que existan una gama más amplia de personal con funciones directivas.

Esta valoración me condujo a ver la especificidad del objeto de estudio en tanto que explorar las creaciones de sentido involucra un acercamiento a los procesos subjetivos; en este sentido, consideré que requería efectuar un trabajo en mayor profundidad, de ahí la pertinencia de realizar la investigación únicamente con las directoras de los planteles oficiales.

El primer encuentro que tuve con las directoras se realizó en las oficinas de la supervisión escolar en una reunión convocada por la supervisora para tratar diversos temas; entre ellos, el desarrollo de la investigación; en un primer momento las directoras dedujeron que las iba apoyar en el trabajo que se realiza en los planteles; de ahí la necesidad de aclarar el propósito de documentar su experiencia como directoras y solicitar que me brindaran su apoyo para llevar a cabo algunas entrevistas con cada una de ellas, además también nos reuniríamos en grupo para hablar de su experiencia. En esa ocasión les comenté que requería grabar la información que me proporcionaran, dejando en claro que protegería su identidad utilizando nombres ficticios que ellas mismas podrían elegir, también abrí la posibilidad de que en las entrevistas si lo requerían podían recurrir a documentos personales tanto de elaboración propia como documentos oficiales; finalmente, ese mismo día la supervisora les entregó a cada una el documento que avalaba mi acceso a los planteles y acordé con ellas asistir a sus centros de trabajo a fin de convenir los momentos y fechas pertinentes en que me podrían recibir.

Durante el proceso de investigación conté con su disposición y apertura de las directoras, me brindaron su tiempo sin menoscabo, de la misma manera procedió Martha a quien no conocía porque tenía tres meses de haberse incorporado como directivo en un plantel de doble turno.

La realización de las entrevistas se efectuó en un ambiente de confianza, acudí a cada uno de los planteles donde laboran y realicé dos entrevistas con cada directora y una entrevista con una educadora encargada; en el siguiente apartado denominado “sistematización y análisis de la información” se especifica el tiempo de duración de las entrevistas y las fechas en que se realizaron. Durante las entrevistas el hecho de recurrir a su experiencia trastocó aspectos subjetivos, relacionados con experiencias gratas y adversas que han vivido al desempeñar la función

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

directiva; incluso en una ocasión suspendí la grabación respetando la confidencialidad y los sentimientos que se generaban.

En el periodo en que asistí a los planteles escolares, las directoras me prestaron copia de algunos de sus documentos personales (comprobantes de sus estudios, certificaciones, incluso hasta una tesis de maestría relacionada con la función directiva), los cuales me sirvieron para obtener datos generales en cuanto a los años de servicio de las directoras y las funciones que han ejercido. Algunas durante la entrevista recurrieron hacer uso de documentos que elaboran para apoyar su trabajo como son los registros de visitas a grupo; también me permitieron documentos destinados para difusión de información entre padres de familia (trípticos relacionados con el uso de los recursos económicos de plantel y trípticos con información sobre las actividades que se efectúan en la escuela).

Por otra parte, llevar a cabo la técnica de grupo focal implicó efectuar acciones previas que coadyuvaran a prever la organización del trabajo; entre ellas, solicitar la autorización de la supervisora para reunirnos en un jardín de niños de la zona escolar. También se le solicitó a una directora nos permitiera estar en un aula del plantel a su cargo, procuré elegir un espacio sin influencia de ruidos externos con el propósito de recuperar la grabación con la mayor fidelidad posible. A las directoras se les informó previamente sobre la actividad tanto de manera verbal como a través de una invitación que se les hizo llegar vía correo electrónico (Ver anexo C).

Al emplear la técnica de grupo focal, puede advertir que los informantes tenían una necesidad de hablar de lo que viven como directoras; en específico, al final de la actividad destacaron estar viviendo un proceso complejo ante la incertidumbre laboral de la reforma educativa impulsada por el gobierno de Peña Nieto; de ahí que expresaran la importancia de ese tipo de espacios en donde se les permitiera hablar sobre su función y lo que viven en el acontecer diario; cuestión que difícilmente tienen oportunidad de efectuar debido a la sobrecarga de trabajo administrativo y de reuniones en donde únicamente se abocan a tratar temas de orden institucional, dejado de lado la parte personal, situación que añoran porque externan que era una parte considerada por la supervisora que tenían anteriormente. Esto tienen estrecha relación con la temática que se propuso abordar, cuyo propósito se enmarcaba en las continuidades y cambios que advierten en su función.

Cabe aclarar que después de haber realizado la primera entrevista me percaté de que la información obtenida precisa datos sobre su labor docente y el ejercicio de la función directiva a través del nombramiento de educadora encargada, de ahí que procedí a elegir una segunda pregunta para denotar el discurso de las directoras en la segunda entrevista. Del bloque de preguntas “experiencia como directivo” seleccioné la interrogante ¿Qué es lo que te motivó a ejercer la fun-

ción directiva? la cual posibilitó recuperar los sentidos que han creado a través de la experiencia en relación a la función que ejercen.

1.4.3. Sistematización y análisis de la información

Para comenzar el proceso de análisis de los datos empíricos consideré imprescindible “realizar una lectura cuidadosa de la información” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 228), teniendo como finalidad lograr familiarizarme con el contenido; por lo cual, en un primer momento leí cada una de las entrevistas y posteriormente realicé una segunda lectura minuciosa y a la par fui subrayando fragmentos que resultaban relevantes porque entrañaban diversos sentidos y significados que las directoras le atribuyen a su función; esta primera fase, permitió identificar las categorías descriptivas, que de acuerdo con Woods (1995) “son las que se organizan en torno a datos comunes tal como son observados o representados por primera vez” (p. 70); en este sentido, se respetó el discurso de los informantes a manera de recuperar lo expresado tal y como lo dijeron por primera vez al momento de realizar las entrevistas.

Un primer momento de análisis elemental de la información implicó hacer un registro en una columna contigua a los datos obtenidos en las entrevistas en profundidad y en el grupo focal en donde registré algunas inferencias, recuperé frases que connotaban deslizamientos de sentido y formulé algunas preguntas, información que se utilizó hasta la fase de escritura.

Al terminar de subrayar el material empírico (9 entrevistas en profundidad y 2 entrevistas en grupo focal) y el primer momento de análisis, procedí a establecer criterios para codificar cada uno de los fragmentos subrayados; por lo cual, designé la letra E para referirme a la entrevista o GF en el caso del grupo focal, posteriormente le asigné un número a cada sujeto para identificar sus entrevistas y las letra A o B para hacer referencia a la primera y segunda entrevista respectivamente, enseguida registré la fecha (día/mes/año) y después coloqué dos puntos que den la posibilidad de citar el número de página en donde se encuentra el dato (Ver tabla 1).

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

Tabla 1

Codificación del material empírico

Entrevistas a cuatro directoras y una educadora encargada	Siglas para identificar la entrevista	Fecha	Codificación	Duración de la entrevista
Lucy	E 1 A	04/11/2015	E1A, 04/11/2015, p.	1:25 hr
	E 1 B	13/11/2015	E1B, 13/11/2015, p.	39:27 min
Aracely	E 2 A	10/11/2015	E2A, 10/11/2015, p.	1:02:09 hr
	E 2 B	18/11/2015	E2B, 18/11/2015, p.	1:35:57 hr
Mary Carmen	E 3 A	13/11/2015	E3A, 13/11/2015, p.	36:45 min
	E 3 B	18/03/2016	E3B, 18/03/2016, p.	1:18:05 hr
Martha	E 4 A	17/11/2015	E4A, 17/11/2015, p.	1:18:29 hr
	E 4 B	16/03/2016	E4B, 16/03/2016, p.	57:15 min
Laura (educadora encargada)	E 5 A	16/12/2015	E5A, 16/12/2015, p.	42:14 hr
Entrevista Grupo Focal	GF 1	04/12/2015	GF1, 04/12/2015, p.	1:23:11 hr
	GF2	11/10/2018	GF2, 11/10/2018, p.	42:09 min

Fuente: Elaboración propia.

Esta forma de codificación fue asignada a cada uno de los fragmentos del dato empírico con la finalidad de tener una referencia que permita identificar la fuente de donde proceden, ejemplo: (E1B, 13/11/2015, p. 18).

En lo sucesivo tuve que tomar una decisión para clasificar los datos, opté por descartar la utilización de algún programa electrónico que me apoyara para procesar la información; debido a que un fragmento podía remitir a diferentes sentidos; por lo cual, decidí hacer este procedimiento recortando cada fragmento de las entrevistas y del grupo focal que previamente había subrayado; esto me llevó a clasificar la información de una manera “artesanal”. En este proceso formé con hojas de papel varias tiras y les coloqué un papel adhesivo que me permitiera pegar y despegar con facilidad los recortes del material empírico.

Para clasificar la información primero formé grupos de fragmentos de material empírico que de manera general por su contenido referían a un tópico en común, por ejemplo: padres de familia, el trabajo directivo en las escuelas, las visitas a grupo, la elección de la profesión,

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

etc., estos conjuntos de información procedí a leerlos antes de pegarlos en las tiras de papel, así advertí algunas secuencias, articulaciones entre cada uno de los fragmentos y la posibilidad de construir un solo texto con ellos; coloqué las tiras de papel en una pared para conformar una sábana, con los fragmentos de información construí un texto en cada tira de papel, el adhesivo que integré en el papel posibilitaba pegar y despegar la información de acuerdo a las necesidades de construcción de un texto; lo cual implicaba: agregar, quitar, reordenar y sustituir información con las primeras categorías descriptivas que aparecían tal y como las enunciaron los sujetos.

Cabe señalar que tuve varios intentos fallidos en donde volví a ordenar en diversas ocasiones los fragmentos, pues advertí cierta complejidad que entrañaba la información porque implicaba advertir relaciones entre las categorías descriptivas. La mayor dificultad radicó en encontrar el hilo conductor que permitiera identificar los sentidos que recorrían la información y cómo estos se articulaban para construir un texto que se pudiera leer de principio a fin con fluidez.

Después de haber obtenido la primera organización de los datos a través de un texto los volví a leer con la finalidad de encontrar el entramado de sentidos que articulaban la información; como parte del proceso identifiqué algunos hilos conductores que me permitían establecer comparaciones, relaciones y conexiones entre los datos tanto al interior de cada clasificación como entre el total de clasificaciones de la información; fue así como empecé a identificar las primeras categorías sensibilizadoras las cuales "... se concentran en las características comunes entre un abanico de categorías descriptivas que a primera vista no parecen tener nada en común, pero que salen a la luz por comparación con otras categorías sensibilizadoras" (Woods, 1995, p. 70).

Estas categorías se definieron en función de los sentidos que recorrían cada una de las clasificaciones, varias de ellas fueron recuperadas desde las propias enunciaciones de los sujetos que estaban dando cuenta del hilo conductor de la información y otras construidas en función de los sentidos vertidos en el contenido de los datos.

La gran cantidad de material empírico me permitió identificar diez categorías sensibilizadoras:

- La convocatoria: motivos para estudiar para educadora. Esta categoría integra los procesos de identificación con la profesión expresados a través de convocatorias que interpellaron a las maestras para elegir y ejercer la profesión, las cuales se asocian a imaginarios creados en relación al maestro y a la mujer.
- Reminiscencias de un pasado como educadora. Incluye la experiencia laboral de las directoras desde que iniciaron a desempeñarse como maestras frente a grupo y algunas formas en que fueron significando los procesos de enseñanza y aprendizaje.

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

- Ser educadora encargada. Hace referencia al trabajo de la educadora que desempeña funciones directivas de manera simultánea a labor docente, en su contenido se ponen de manifiesto las dificultades que enfrentan en su trabajo por la variedad de tareas que realizan en planteles de nueva creación, unitarios, o bi-docentes.
- Lo azaroso de la llegada a la función directiva. Recupera las transiciones entre educadora/educadora encargada a directora, las dificultades que enfrentan para obtener el ascenso y una ubicación en un centro de trabajo; El ascenso al cargo es valorado como producto de la oportunidad y la posibilidad, en donde el interés personal queda velado.
- Conformación y funcionamiento de equipo de trabajo. Incluye la forma en que las directoras significan su papel directivo en torno a las relaciones que generan con el equipo de trabajo, las dificultades que enfrentan para lograr la adhesión al trabajo por parte del personal, así como las formas simbólicas de convocar y exhortar al personal.
- La función directiva en ese sentido pedagógico. Incluye las percepciones de las directoras sobre su función pedagógica, así como el sentido que le atribuyen a las acciones de asesoría y acompañamiento que emprenden en sus centros de trabajo.
- Las visitas a grupo: Conocer lo que se hace dentro del salón. Esta categoría integra al trabajo de las directoras en relación a las visitas que realizan a grupo, los instrumentos que utilizan y la forma en que éstas contribuyen al control y a la verificación del trabajo que desarrollan las educadoras.
- La ruptura en la relación de las directoras con las autoridades educativas. Hace referencia a las relaciones con las autoridades educativas inmediatas en donde las directoras juegan una posición intermedia entre lo que les ordenan y cómo esto puede afectar su relación con el personal docente con quienes sostienen una relación fundada en el imaginario social de la familia. La ruptura con sus jefes inmediatos también trastoca los aspectos pedagógicos, porque se centran en las fallas que tienen en el trabajo pedagógico; sin embargo, ante esto identifican una ausencia de apoyo en relación a los asuntos pedagógicos.
- La relación del directivo con los padres de familia. Recupera el valor que se les atribuye a los padres de familia como “sustento económico y social de la escuela” y las habilidades del directivo para tratar con ellos.
- Significaciones en torno al trabajo directivo. Integra una serie de expresiones metafóricas a través de las cuales se significa el trabajo directivo y lo que les ha funcionado para llevar

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

a cabo su labor directiva.

Este primer “análisis elemental” de categorías sensibilizadoras me dio pauta para escribir un texto (Ver anexo D) en donde registré el contenido que integraba cada una de las categorías. En su conjunto la información contenida en las categorías remitía a un entamado complejo de procesos subjetivos, planteamientos de orden institucional e histórico social, los cuales confluyen pautan y trastocan el hacer directivo. También a través del trabajo con los datos identifiqué un núcleo analítico central en torno a las dimensión imaginaria, con algunas aristas diferenciadas de abordaje que se comenzaron hacer evidentes: entre ellas, los imaginarios sociales que convocan a elegir la profesión, las formas simbólicas para convocar al personal y a los padres de familia (invitar, vender/comprar ideas), el contenido imaginario presente en las expresiones metafóricas utilizadas para significar la función y los procesos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje.

Después de haber obtenido las categorías procedí a representar la información de manera gráfica por medio de la elaboración de esquemas (Ver anexo E) que me permitieran sistematizar la información, lo cual me condujo a afinar la mirada para percibir articulaciones e interconexiones de la información contenida en cada categoría, así como los sentidos vertidos en ellas.

Posteriormente recurrí a consultar cada uno de los esquemas que elaboré e identifiqué algunos “conceptos nativos” que de acuerdo con Hammersley y Atkinson (1994) pueden ayudar al investigador a descubrir “fenómenos teóricamente importantes”, en este proceso elaboré un esquema general con la finalidad de poner en relación los conceptos nativos y a la vez dar pauta para seguirles la pista a fin de continuar explorando el significado que le daban los informantes; en este proceso de manera simultánea regresé a la clasificación de la información para realizar una comparación con los fragmentos de datos en los cuales percibí que existían “ciertas propiedades estructurales en común. . . , que jamás son realmente expresadas como tales” (Woods, 1995, p. 145).

Así, estos conceptos nativos (Ver anexo F) que de manera explícita como implícita aparecen en la información, fueron constituyéndose en conceptos analíticos los cuales “surgen «espontáneamente» cuando son de uso corriente entre los propios actores” (Hammersley y Atkinson, 1994, p. 229), no obstante, en este proceso es imprescindible que el investigador recurra a tomar prestadas algunas categorías analíticas que le permitan comenzar continuar con el análisis e interpretación de los datos. Lo anterior dio pauta para buscar algunos referentes teóricos, que tuvieran articulación con el posicionamiento epistemológico en torno a las significaciones imaginarias, de ahí que recurrí a una diversidad de producciones teóricas de autores que consideran la teoría de Castoriadis para profundizar o generar otras aportaciones. En este proceso también valoré la pertenencia de

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

consultar aportaciones teóricas de pedagogía, didáctica, así como autores que abordan la función directiva desde los aportes del análisis institucional.

Por otra parte, la información que se sistematizó a través de los esquemas me permitió elaborar un índice tentativo que fui modificando y reestructurado en función del proceso analítico en la fase de escritura.

Durante el proceso de análisis de los datos empíricos obtenidos mediante la técnica de grupo focal me percaté del uso recurrente de expresiones metafóricas que hacían referencia al trabajo de las directoras; el trabajo analítico para abordarlas implicó en un primer momento identificar las dichas expresiones, sin darles el estatuto de metáforas, en ese período se realizó la búsqueda intensa de referentes teóricos en torno a las metáforas en general y en específico algunas metáforas planteadas por Ball (1989) y Nicastro (1998) en relación a la figura directiva; ahí comenzó un proceso de comprensión que me llevó a plantearme algunas interrogantes en relación a qué significa ser directora desde lo que se enuncia en las expresiones metafóricas, fue en ese momento cuando decidí realizar el segundo grupo focal para explorar lo que los sujetos querían decir a través de ellas y ampliar el trabajo de interpretación de estos tropos.

Se decidió volver a utilizar la técnica de grupo focal teniendo como eje las metáforas tal como las enunciaron en el primer grupo focal. El propósito de recurrir nuevamente a dicha técnica fue indagar a qué se referían las expresiones metafóricas, qué querían decir mediante ellas y con qué las relacionaban, de ahí que retomé todas las expresiones de manera literal para explorar que significaban para los sujetos.

En el segundo grupo focal procedí a devolverles a los sujetos su discurso metafórico, es decir enuncié las expresiones metafóricas que habían expresado en el segundo grupo focal y generé una pregunta por cada metáfora (Ver anexo G). La realización de la segunda entrevista de grupo focal no se realizó de manera inmediata, la decisión se tomó después de haber avanzado en el proceso de análisis, escritura y consulta de referentes; en este sentido, se hizo una valoración de los datos empíricos que requerían abordarse con mayor profundidad por la relevancia que tenían para el desarrollo de la investigación en términos de comprensión de las creaciones de sentido; cabe aclarar, que había dejado pendiente una reunión de cierre con las directoras, la cual aproveché para llevar a cabo el segundo grupo focal, en esa ocasión también les explique como había procedido para construir trabajo de investigación y los avances que se tenían hasta ese momento en la construcción de la tesis.

En específico, el análisis de las metáforas implicó construir una red de conexiones entre las expresiones metafóricas para encontrar los sentidos que las recorren constituidos por afectos intenciones y deseos. La red de conexiones llevó a definir las metáforas que se utilizan para

significar el trabajo.

1.4.4. Los sujetos directivos en esta investigación

En este estudio he considerado a cuatro directoras y una educadora encargada que laboran en la zona escolar 51 del nivel de preescolar que pertenece al sector 080 de Pachuca, Hidalgo; dicha zona está conformada por planteles oficiales y particulares, en específico para esta investigación me interesa realizar la investigación únicamente con los directivos de las escuelas oficiales.

La zona 51 de preescolar está integrada por seis planteles, de los cuales 4 jardines de niños funcionan en un horario matutino y dos de ellos también brindan el servicio educativo en horario vespertino con una clave y un nombre diferente. De las dos escuelas vespertinas una es tri-docente; por lo cual, no cuenta con personal directivo designado específicamente para ejercer la función directiva, en este caso una educadora, Laura¹⁷ ha sido nombrada por la supervisora escolar como encargada del funcionamiento del Jardín de Niños; el otro plantel vespertino es de organización completa, Martha la directora de ese plantel trabaja en ambos turnos desempeñando la misma función. Por tal motivo, el trabajo de campo se realizó con directivos de los cuatro planteles de organización completa del turno matutino y con la educadora encargada del Jardín de Niños tri-docente.

Se eligió la zona 51 por la heterogeneidad del personal directivo, en primer lugar porque la función se ejerce marcada por la diversidad de experiencias y trayectorias profesionales; en este sentido, hay una directora, la profesora Martha que recientemente se integró a la zona, tiene un año de servicio en la función y la ejerce en ambos turnos de un plantel, su labor como educadora la ha realizado en el CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) y ha ejercido funciones administrativas en la SEP cuenta con 23 años de servicio.

Otra directora es la profesora Lucy quien al inicio de su labor docente se desempeñó como educadora encargada en varios planteles escolares en el ámbito rural, trabajó durante cinco años en las oficinas de la SEP específicamente en área de escalafón, además ha laborado como educadora en diversos jardines de niños en el contexto urbano (Pachuca), fue delegada sindical de la zona escolar en la que actualmente labora, y su función como directora la comenzó a ejercer en esta misma zona, ella cuenta con estudios de Normal Básica y actualmente tiene 30 años de servicio.

¹⁷Se han designado nombres ficticios para proteger la identidad de los sujetos que participaron en la indagación; los datos de la zona escolar y el sector también aparecen con una denominación distinta a la que actualmente tienen asignada.

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

También desempeña funciones directivas la maestra Aracely quien tiene 28 años de servicio, inició laborando como educadora en el contexto rural durante tres años; ha trabajado desde hace 25 años en la zona escolar en el mismo plantel en que actualmente labora, ahí comenzó a ejercer la función de educadora encargada y posteriormente le dieron su clave 21; cuenta con una doble certificación como directora, estudios de postgrado y además se desempeña como académica en una universidad.

La profesora Mary Carmen inició su trabajo como educadora encargada en un contexto rural del Estado de Hidalgo; posteriormente tramitó un cambio al Estado de México en donde trabajó en un contexto urbano con alta marginación; después regresó al Estado de Hidalgo y laboró durante varios años en el contexto rural desempeñándose generalmente como educadora encargada en diferentes planteles hasta que obtuvo su clave directiva, tiene 28 años de servicio, llegó a la zona 94 con su clave de directivo a fundar un Jardín de Niños, por lo cual a pesar de tener la clave, tuvo que laborar ejerciendo dos funciones a la vez, como educadora y directora, mientras el Jardín de Niños incrementaba su matrícula escolar para que se justificara su designación como directora del plantel; posteriormente se cambió a la zona 51 que pertenece al mismo sector.

La profesora Laura, tiene 22 años de servicio, ha laborado en varios jardines de niños bi-docentes en donde ha desempeñado la función de educadora encargada, cuando llega a esta zona escolar es asignada en un Jardín de Niños vespertino de reciente creación, la supervisora le solicitó apoyo para desempeñar la función de educadora encargada en el plantel bi-docente, conforme se ha incrementado la matrícula escolar la escuela actualmente es tri-docente.

La zona escolar se ha caracterizado porque el personal directivo procura fortalecer una relación favorable con las educadoras y con instancias externas como las autoridades educativas y un plantel en específico establece relaciones más estrechas con integrantes de la sección 15 SNTE¹⁸.

Como parte de la cultura del nivel de preescolar y en específico de la zona escolar se ha resaltado el compromiso y responsabilidad de las educadoras en relación a su trabajo; sin embargo, esta situación atraviesa el inter-juego de las relaciones con la autoridad inmediata, es ahí donde las directoras se encuentran jugando dos posiciones, por un lado, su trabajo subordinado a las demandas de la supervisora escolar y por otra, su labor como autoridad inmediata de las educadoras, una doble situación en donde sus márgenes de autoridad y de acción son distintos.

Ahora bien, el trabajo realizado por las directoras con las educadoras en el terreno de lo pedagógico atraviesa diversas líneas; por un lado, hay una fuerte asociación entre lo pedagógico

¹⁸Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

y la formación, en donde las directoras fueron asumiendo de diversas maneras las demandas de la política educativa en función de apoyar a las educadoras en su trabajo pedagógico, y esto se ha traducido en la necesidad de contar con mayores saberes, conocimientos y sobre todo en el dominio de los referentes curriculares.

Por otra parte, atender a las prescripciones de los planes y programas de estudio tiene varias formas de objetivarse en las prácticas de las educadoras, una de ellas es por medio de la elaboración de la planeación del trabajo, los registros de evaluación de los alumnos y la elaboración del diario de la educadora, entre otros documentos que dan cuenta de su labor; aunque las docentes de la zona escolar se caracterizan por cumplir con este tipo de trabajo; no es garante de los resultados que se obtienen; pero para el personal directivo u otras autoridades se convierten en requerimientos indispensables para el desarrollo de la práctica de la educadora, siendo frecuentemente solicitados por el personal directivo para verificar que cumplan con una parte de su trabajo aunque el contenido de la planeación sea pocas veces discutido, solo de manera sutil la directora realiza sugerencias sobre el contenido de éste y van en función de enriquecer lo plasmado en la planeación. En este sentido, la relación laboral entre directoras y las educadoras, está permeada por el cumplimiento del trabajo como una forma de evitar alguna sanción por parte del directivo y a la vez atender a lo instituido, cuestión que valida el trabajo de la directora ante las autoridades educativas como la supervisora y la jefa de sector.

Aunado a esto, la función pedagógica de las directoras que involucra brindar asesoría y acompañamiento al trabajo que realizan las educadoras se desdibuja en el hacer cotidiano ante la dificultad de dar seguimiento a las acciones pedagógicas que se concretan en las aulas.

En el proceso de construcción del objeto de estudio el investigador va haciendo acotaciones y múltiples precisiones sobre las preguntas de investigación, las cuales son el eje fundamental que orienta el desarrollo indagativo; transitar a planteamientos que expresen con claridad el contenido del problema de investigación en un entretejido con la posición epistémica desde donde se pretende mirar la realidad que se estudiará implica aproximaciones sucesivas; en este sentido, realizo la formulación de las siguientes preguntas:

Pregunta general:

¿En qué **creaciones de sentido** se sostiene la función pedagógica que realizan las directoras de la zona 51 de preescolar?

Preguntas complementarias:

¿Cómo han llegado a constituirse las **creaciones de sentido** en torno a la función pedagógica de las directoras durante los procesos históricos de la educación preescolar a nivel local y nacional?

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

¿Cuáles son los sentidos que las directoras de la zona 51 de preescolar le van confiriendo al contenido de su función pedagógica?

¿A partir de qué afectos, creencias, valores e ideas se constituyen **las creaciones de sentido** compartidas por las directoras de la zona 51 de preescolar en torno a su función pedagógica?

¿Bajo qué procesos de significación las directoras crean **sentido en torno** a la función pedagógica?

¿Qué expresiones subjetivas dan cuenta de las creaciones de sentido que las directoras de la zona 51 le atribuyen a su función pedagógica?

Objetivo general Comprender las creaciones de sentido en que se sostiene la función pedagógica de las directoras de la zona 51 de preescolar.

Objetivos específicos:

- Identificar las creaciones de sentido en torno a la función pedagógica construidas a través de los procesos históricos de la educación preescolar a nivel local y nacional.
- Analizar cómo significan las directoras de la zona 51 de preescolar su función pedagógica desde las creaciones de sentido.
- Desentrañar las creaciones de sentido que las directoras de la zona 51 comparten en torno a su función pedagógica.
- Interpretar las construcciones de sentido en la definición que las directoras de la zona 51 de preescolar le dan a su función pedagógica

1.4 El proceder metodológico en el desarrollo de la investigación

Reminiscencias de un pasado como educadoras: entre convocatorias y significaciones imaginarias

El sujeto se reconoce en la mirada del otro, en un campo de sentido histórico social que resulta imprescindible, pese a su opacidad. El otro que nos mira, que nos interpreta desde la cultura, desde el mundo de la vida que compartimos, y nos dice quiénes somos, pero también quiénes no somos aunque quisiéramos ser.

Anzaldúa, 2007, p. 259. *Encrucijadas de lo imaginario*

El presente capítulo recupera las reminiscencias que son parte del pasado de 4 educadoras que actualmente funcionan como directoras en la zona escolar 51 y una educadora encargada que también ejerce la función directiva en uno de los jardines de niños del contexto antes mencionado. Recorro a la denominación de reminiscencias, en primer lugar, porque van más allá de un recuerdo espontáneo que los sujetos evoquen, dado que involucran las re-presentaciones que los sujetos han construido en torno a lo vivido; en segundo lugar, porque en el proceso de indagación es el investigador quien a través de su intervención propicia que los sujetos establezcan relaciones, reconstruyan su experiencia a partir de lo que expresan; lo cual conlleva a dar sentido y congruencia a sus propios recuerdos.

El énfasis de este capítulo se centra en mostrar cómo el proceso identificatorio está constituido por significaciones imaginarias sociales; éstas son “creadoras de objetos, prácticas e instituciones a partir de las cuales el sujeto construye un mundo psíquico para sí en el cual encuentra sentido [a] su existencia y sus acciones” (Anzaldúa, 2012, p. 35).

Castoriadis (2007) sostiene que las significaciones imaginarias sociales “dan existencia a

la sociedad” en tanto que son constitutivas de las instituciones; en específico, dicho autor hace una distinción entre las significaciones centrales y las significaciones segundas o derivadas; las primeras, organizan el mundo, “instituyen un modo de ser de las cosas y los individuos” (p. 369); esto se debe a que son encarnadas e instrumentadas en y por las actividades sociales, dichas significaciones no tienen referente en tanto que de ellas mismas crean objetos y orientan el hacer social; por ejemplo: Dios, la ley, la familia, el ciudadano, la justicia, el dinero, el capital, la economía, la nación, hombre, mujer, niño, entre otras. Las significaciones derivadas o segundas aparecen como “agregadas” y en “referencia” a una significación central y a “algo” que ya está cargado de significación.

Es pertinente señalar que Castoriadis (2007) puntualiza que la significación es “un haz indefinido de remisiones”, no se limita a los significados canónicos, unívocos o fijos que se le designan a un término; la significación dista de ser susceptible a definiciones o conceptos, implica todo lo que se pueda decir, pensar y poner en relación en torno a una palabra; involucra las re-presentaciones de los individuos e induce a los modos en que significan lo que hacen y son. Las significaciones imaginarias sociales se cristalizan y solidifican a través de los imaginarios sociales que en sí mismos instituyen las significaciones que organizan y producen sentido a lo que tiene valor para la sociedad.

En la primera parte de este capítulo se explora algunas convocatorias que interpelaron a las maestras para elegir la profesión docente. La noción de “convocatoria” planteada por Ramírez (2011, 2015b, 2016) remite a la existencia de un diálogo constante entre las significaciones imaginarias sociales (SIS) y el psiquismo; en donde las SIS operan como convocatorias que interpelean el deseo del sujeto para ocupar un lugar en el tejido social.

En este sentido, el proceso identificatorio se constituye a partir de las convocatorias que hacen eco en el deseo del sujeto, dicho proceso permanece abierto a las significaciones imaginarias que surgen en el devenir histórico y va más allá de la toma de decisión, porque involucra un esfuerzo constante de la psique en donde se re-significa “aquello” que se “desea ser”; incluso algunas maestras destacan que desde la infancia deseaban dedicarse a la docencia.

Al recuperar los motivos que llevaron a las maestras a elegir la profesión se pone en evidencia una red de SIS que confluyen en el proceso identificatorio; entre ellas, la significación del maestro apasionado la cual sostiene puntos de articulación con el imaginario social del apostolado que figuró a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Por otro lado, la profesión también se significa como parte de la actividad laboral desempeñada por los miembros de la familia, de ahí que se relacione con procesos de transmisión constitutivos de los sujetos desde un orden genético; a esto se suman otras significaciones imaginarias en donde “ser maestra” se

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

asocia con las creaciones sociales generadas en torno a la mujer como madre y a los niños, en donde se pone de relieve el vínculo afectivo y un sentido de protección hacia los menores. Al final de capítulo se recupera cómo algunas de las significaciones imaginarias que convocaron a las maestras a ejercer la profesión, sirven como referente para atribuirle sentido a la enseñanza y al aprendizaje al momento que comienzan a desempeñarse como educadoras en el nivel educativo de preescolar.

2.1. La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

Elegir la carrera de maestra u otra profesión trasciende a un acto voluntario y en estricto sentido racional; involucra desde lo subjetivo una construcción de sentido y una búsqueda del sujeto por encontrar un lugar en el tejido social; trasciende el tiempo lineal y el momento de la toma de decisión. Nos instala en el tiempo subjetivo en donde se pone en juego no solo lo que el sujeto es, sino lo que imagina llegar a ser.

El proceso de la toma de decisión e inclinación por la carrera de maestra involucra un vaivén entre la dinámica psíquica y lo que está socialmente instituido; si bien "maestro" (docente o profesor) constituye parte de un "modelo identificador" el cual:

... en uno de sus polos, es una significación imaginaria social que hace concreta y articula la institución del individuo por la sociedad en cuestión (el cazador, el guerrero, el artesano, la mater familias, la incipiente estrella cinematográfica, el militante, el inventor, etc.) mediatizado por la propia historia del individuo, posee un segundo polo en la singularidad de la imaginación creadora de éste (Castoriadis, 2007, p. 340).

Desde el pensamiento castoridiano se pone énfasis en que la sociedad está instituida socialmente por medio de significaciones imaginarias sociales, que se eximen de determinismos por formar parte de movimientos y transformaciones; es decir, remiten a un magma, a un fluir entre lo instituido (que puede solidificarse y simultáneamente transitar por procesos de transformación) y lo instituyente; así las significaciones "son aquello por medio de lo cual y a partir de lo cual los individuos son formados como individuos sociales, con capacidad para participar en el hacer y en el representar/decir social, que pueden representar, actuar y pensar de manera compatible, coherente y convergente incluso cuando sea conflictual" (Castoriadis, 2007, p. 370).

En este sentido, la construcción social sobre el "maestro" forma parte de las significaciones imaginarias creadas y re-creadas en el devenir histórico, las cuales son compartidas de manera

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

implícita a través de las instituciones, es justamente en ese polo identificatorio desde donde se orienta el hacer social y a partir del cual el individuo recupera por vía de la socialización una red de significados construidos por el colectivo anónimo (así como rasgos y características que son atribuidas a la figura del maestro).

Para Castoriadis la socialización es un “proceso psíquico” a través del cual la psique recupera formas y significaciones imaginarias socialmente instituidas, que pasan por el tamiz de la propia subjetividad y de un modo singular de significar lo que está instituido, en este segundo polo de predominio de lo psíquico los individuos crean y recrean sentido sobre el ser y el hacer del maestro, lo cual abre la posibilidad de que el modelo identificatorio¹⁹ pueda “exceder en poco o en mucho al modelo socialmente propuesto” (Castoriadis, 2007, p. 340).

El modelo identificatorio nos remite en uno de sus polos a la significación imaginaria del “maestro”, sin embargo, ésta porta un contenido variante porque no significa lo mismo ser maestro o maestra, ya que existen diferencias que van más allá de lo biológico y anatómico, socialmente hay una transformación de este hecho natural en una significación imaginaria social (Castoriadis, 2007) en donde ser mujer o ser hombre remite a un fluir magmático de significaciones. En este sentido, mujer/hombre en tanto construcciones sociales generan una red de significaciones imaginarias que van a estar en constante transformación; a la vez de qué inciden y le dan sentido al proceso de identificación con la profesión.

Interesa plantear que no podemos limitarnos exclusivamente a hablar en aislado de las significaciones imaginarias en relación al maestro o maestra, es pertinente pensar en un magma de significaciones imaginarias sobre ser mujer o en su caso ser hombre con su correlativo en relación a la profesión que se elige y que para el objeto de nuestro interés implicaría querer ser maestro a maestra.

Ante esto cabría preguntarse ¿Cómo tienen eco esas significaciones imaginarias en nuestra psique? La respuesta a este planteamiento conduce a recuperar la categoría de convocatoria propuesta por Ramírez (2011), la cual resulta productiva porque pone el acento en que el sujeto se ve interpelado por convocatorias, para esta autora convocar “es interpelar; constituye un llamado a ocupar lugares desde donde ejercer acciones, realizar prácticas, desde donde ser o sentirnos reconocidos” (Ramírez, 2015b, p. 76).

Es preciso destacar que dicha interpelación de acuerdo con lo que sostiene Ramírez (2015b) tiene lugar desde lo subjetivo, en donde a través de un entretejido de significaciones imaginarias que orientan los discursos y las prácticas, el sujeto escucha lo que hace eco con su propio deseo,

¹⁹El modelo identificatorio en relación al “maestro” conlleva tanto lo que está instituido como lo instituyente, pues por un lado comprende significados y valoraciones que están socialmente establecidas y por otra parte, también incluye re-creaciones de sentido que van emergiendo.

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

es así como encuentra un lugar en el tejido social. En este sentido, las significaciones imaginarias instituidas no solo organizan el hacer social sino que operan como convocatorias que los sujetos pueden escuchar gracias a la interpelación y la “resonancia del lenguaje” en el deseo, motor que nos direcciona a escuchar una serie de llamados para ocupar lugares. En la interpelación del deseo del sujeto se potencia con fuerza un modo de ser reconocido y mirado, además se ponen de manifiesto formas de ser y actuar en el mundo que nos rodea.

Para Beatriz Ramírez Grajeda (2016) las convocatorias no se reducen a un estímulo que proceda del exterior y ante el cual el sujeto responda; dado que existe un diálogo constante entre nuestra vida psíquica y las creaciones sociales (significaciones imaginarias), de tal manera que sentirse convocado implica un “acto azaroso” que pone en movimiento nuestro deseo a través de la interpelación y conlleva a un proceso creativo en donde se re-significa lo que nos ofrece la sociedad; se da lugar a la posibilidad y a la ilusión de “querer ser...”, tener, encontrar y ocupar un lugar en el tejido social.

Sentirse convocado lleva a dar lugar y cabida en nuestro psiquismo a las significaciones imaginarias instituidas; a albergar posibilidades y condiciones para “llegar a ser” (maestro, actor, escritor, oficial, sacerdote, etc.) como el otro.

Convocar constituye un acto de interpelación que se erige gracias a la intersección de voces, tiempos, espacios, silencios, condiciones que hacen posibles lugares a ocupar, donde los sujetos abrigan la ilusión de ser contenidos, reconocidos y nombrados por lo que creen ser o por aquello que quisieran ser y pagan una cuota para ello: ceden su deseo, aplazan su placer alienándose a la institución, aceptando socarronamente sus condiciones, sus formas organizativas, sus regulaciones a cambio de una mueca que les devuelva el sentimiento de pertenencia (...) (Ramírez, 2016, p. 76).

A través de la intersección de voces confluyen una serie de significaciones imaginarias que en el caso de la profesión docente no se agotan en las construcciones sociales realizadas en torno al maestro, en dicha intersección convergen significaciones relacionadas con el género, así como significaciones construidas en torno a la niñez; en el tiempo subjetivo dicha intersección no permanece fija siempre estará afectada por el torrente magmático de la propia psique dando lugar a nuevas intersecciones, así sentirse convocado es parte de un proceso subjetivo en el cual se está en permanente búsqueda por encontrar un lugar desde donde ser reconocido. Ocupar un lugar en el tejido social conlleva a aceptar las significaciones imaginarias que se han encarnado en la institución, lo que está instituido y las formas en que se ha organizado el hacer social.

La elección de la carrera de educadora en el caso de las directoras que participaron en este estudio, responde a una serie de convocatorias que incidieron en el proceso de elección de la profesión.

2.1.1. El gusto por los niños: un entretejido que involucra el llamado de la naturaleza y sentirse maternal.

La elección de una carrera está mediatizada por una serie de creencias y valoraciones que el sujeto construye en torno a la actividad profesional que espera desempeñar. De acuerdo con Cabrera (2011) las creencias “son contenido y continente (...) [de las significaciones imaginarias sociales] implican unas ideas o afirmaciones, una carga emotiva y unas imágenes” (p. 177), así como significados socialmente compartidos e incuestionables. En este apartado se recuperan algunas creencias en las que se sostiene y se le da sentido a la elección de la carrera; la decisión de ser educadora se funda en significaciones imaginarias creadas en torno a la mujer y a los niños.

Por otra parte, optar por una carrera profesional de acuerdo con Ramírez (2011) “es en cierto modo elegir las condiciones para la configuración de nuestra identidad, pues existe una ilusión de permanencia y definitividad en eso que se elige [ser maestro]” (p. 49). Así lograr obtener una carrera genera la posibilidad de tener una ocupación permanente, aunado a que permite participar en el hacer social.

Los motivos que llevan a las maestras a elegir la carrera transitan por lo que interpela al sujeto, por lo cual existe una multiplicidad de significaciones imaginarias que se dejan ver desde la singularidad de los sujetos.

Laura: ... desde siempre me han gustado los pequeños, estar con ellos, jugar, platicar, en fin... , y aparte como que ese llamado de la naturaleza ¿no? (se ríe), del protector con los pequeños y este pues ya me decidí estudiar esto (E5A, 16/12/2015, p. 2).

Para la maestra elegir la carrera se relaciona con un “llamado de la naturaleza” por el cual se siente convocada a proteger a los pequeños, así brindarles protección es atribuido a algo “natural” o inherente a su propia condición humana. De acuerdo con Castoriadis (2007), la condición de existencia de la sociedad encuentra apoyo en un primer estrato natural, en donde biológicamente hay una clasificación de la colectividad que se sostiene en las diferencias de ser macho o hembra; este hecho natural, va a ser transformado por medio de la significación imaginaria social de ser hombre o ser mujer, quienes de manera natural pueden procrear a sus descendientes, que por sí solos no sobreviven dado que aún no cuentan con la madurez biológica; por tal razón, requieren del cuidado de los adultos, el cual no necesariamente se circunscribe a los familiares o la madre, pues otros adultos sin tener lazos de parentesco o consanguíneos pueden hacerse cargo de ellos; en este caso Castoriadis (2007) señala que “la única invariante natural (...) [es] que alguien se ocupe del niño (lo alimente y lo eduque) [sin embargo, este hecho natural solo provee de un punto de “apoyo o incitación” que va a ser recuperado o transformado] por su inserción en una

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

red de significaciones imaginarias sociales” (p. 283).

Indudablemente esta condición natural de que los adultos se ocupen de los menores se vinculó con una serie de significaciones imaginarias en torno a la mujer y a los niños, las cuales no permanecen fijas sino que se caracterizan justamente por cambios y transformaciones en el devenir histórico.

La maestra Laura desde su discurso hace referencia a este hecho natural de cuidar y proteger a los pequeños; el cual es imposible eximirlo de las significaciones imaginarias; al considerar su condición de mujer podemos referir que en el devenir histórico socialmente se fue creando un sentido de ser mujer relacionado con la crianza de los infantes. Badinter (1981) documenta que desde el siglo XVII en algunos países como Francia la mujer delegaba el cuidado de sus hijos a nodrizas quienes les procuraban los cuidados fisiológicos durante los primeros años de vida, ante esta situación que fue vinculada con la alta mortandad infantil se gestó una reivindicación social del papel de la mujer en donde el cuidado y la protección hacia los menores tuvo sus asideros en las comparaciones que ponían el acento en “la voluntad de la naturaleza” y en los instintos de los animales en donde la hembra desde el nacimiento de sus crías permanecía con ellas y les procuraba el alimento; no obstante, estos planteamientos fueron sumamente discutidos por los moralistas de la época en función de la comparación entre la conducta humana y la de los animales; hacia el siglo XVIII se pone de relieve la admiración hacia la mujer salvaje en función de sus cualidades biológicas y naturales para proveer de alimento y cuidado a sus descendientes.

A través de la connotación “el llamado de la naturaleza” subyace la idea de que la mujer es quien de manera natural tiende a proteger y responsabilizarse de los menores; aunque esto le compete a los adultos en general y a las instituciones que tienen por objeto salvaguardar la integridad de los menores.

La maestra Laura se sintió interpelada de manera subjetiva desde su condición de género lo cual la llevó a elegir una profesión de predominio femenino. Considerar que en la elección de la profesión subyace ese llamado de la naturaleza sobre ser el protector tiene fuertes implicaciones, porque quien protege también cuida, procura el bienestar del otro y evita que pueda exponerse ante algún daño; ser el protector implícitamente conlleva una responsabilidad hacia el otro, pero proteger a los pequeños también está atravesado por los afectos que se puedan sentir hacia ellos.

El sentido que se le atribuye a la profesión se asocia con la protección a los menores lo cual se anuda con el hecho de considerar que “siempre le han gustado los pequeños”, esto liga una condición aparentemente inherente y natural de protección con una simpatía hacia los niños. Entre menor edad tengan los niños requieren de mayor protección y cuidado; incluso es preciso señalar que quien estudia la carrera de educadora puede trabajar tanto con niños de edad

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

preescolar (entre 3 y 6 años) o niños menores de tres años que asisten a estancias infantiles o al C.E.N.D.I (Centro de Desarrollo Infantil).

Sentir gusto por los niños aparece como un factor y una cualidad de la maestra para la elección de su carrera; los significados asociados al gusto por los niños implican el trato y el contacto que se da solamente a través de la interacción, de ahí que cobre valor conversar con ellos y compartir sus juegos. Este gusto por los niños en donde el trato y el contacto es primordial implícitamente entraña afectos por parte del docente, así el agrado por los niños puede ir desde sentir cariño o hasta llegar a quererlos.

Por otra parte, el agrado por los niños parece ser un aspecto sustancial para tomar la decisión de querer dedicarse a ejercer la docencia; sin embargo, de acuerdo con Abramowsky (2006) “la palabra “gusto” (...) la desplazan desde los niños (los sujetos) hacia la tarea pedagógica y la enseñanza” (p. 79), aparentemente como un imperativo que entraña cierta naturalidad, pero que tiene fuertes alcances por estar relacionado con los afectos, de esta manera la función pedagógica de las maestras queda supeditada a la condición de sentir agrado por los niños o quererlos como veremos más adelante, perdiendo su especificidad e incluso con la posibilidad de llegar a ser relegada.

El gusto por los niños es parte de entramado complejo por insertarse en una red de significaciones imaginarias sociales que involucran los afectos de las maestras, así esta constante de sentir agrado por los pequeños está presente en el discurso de las maestras entrevistadas formando parte de las motivaciones que tuvieron para ejercer la docencia, así como en la definición del trabajo que realizan.

Imelda: Hubo algún elemento que haya hecho que tú tomaras esa decisión de efectivamente quiero ser educadora y no maestra de primaria.

Aracely: Pues creo que el gusto por los niños pequeños, siempre me he considerado muy maternal, desde que era niña, es más siempre decía quiero tener hijitos algún día, desde que era muy pequeña, y pues el gusto por los niños pequeños tal vez porque en ese momento acababa de nacer un sobrino mío, al que amo mucho entonces decía me quiero enfocar con niños como él, de su edad, este fue creciendo y fue mi conejillo de indias para la cuestión de mis prácticas de ver cómo aprendía a escribir (E2A, 10/11/2015, p. 5).

Uno de los aspectos que tuvo eco en la elección de su carrera fue el hecho de considerarse “muy maternal” desde su niñez; calificativo a través del cual se pone de relieve la condición de ser mujer asociada a los vínculos afectivos que se pueden generar con los menores.

De manera implícita su relato hace referencia al proceso de constitución de su identidad como mujer; en la cual converge y se articula la identidad personal, cuyo énfasis se sitúa en su carácter subjetivo y la identidad social, que tiene un carácter sociocultural (Anzaldúa, 2010).

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

Si bien, la condición biológica de las mujeres puede posibilitarles engendrar un hijo; también, “querer ser” madre tiene lugar desde lo subjetivo a través del deseo de procrear descendientes. Por otra parte, desde las construcciones sociales tradicionalmente se ha relacionado a la mujer con la maternidad atribuyéndole algunas cualidades que parecen encajar en la construcción de un vínculo amoroso con sus hijos.

En el discurso de Aracely se advierte que desde la infancia comienza a “construir una representación de sí misma” a través de su deseo por tener hijos y convertirse en madre²⁰; situación evidente en lo que imaginaba “querer ser” como mujer; este proceso de constitución de la identidad se conforma de acuerdo con Anzaldúa (2007) “a partir de identificaciones” que tienen lugar desde un proceso psíquico, en donde se juega querer ser como el otro; en este sentido, desde su condición de niña va significando las formas sociales en que puede ser mujer; para lo cual, las construcciones sociales y las experiencias con las mujeres próximas a su vida constituyen un referente.

“Sentirse maternal” durante su infancia y a inicios de su juventud mantiene latente el deseo de ser madre, sin que necesariamente se concrete de manera biológica; pues imaginariamente se sostiene desde el vínculo amoroso que se puede generar con los niños. Buscar un lugar desde donde preservar ese deseo, en el caso de Aracely se relaciona con la decisión de ser maestra, en donde atribuye que un detonante para tomar la decisión de laborar en el nivel de preescolar fue el nacimiento de su sobrino; situación que parece ligar su deseo de ser madre a través de un sentimiento amoroso hacia el pequeño.

Definirse a través del adjetivo “maternal” conlleva de manera implícita la generación de un vínculo afectivo con los niños, así como una serie de cualidades y sentimientos que se han atribuido socialmente a la mujer; el “ser maternal” ha sido asociado a los afectos que se puedan generar de la mujer hacia el menor (el amor y el cariño) y al hecho de prodigarles un cuidado materno durante sus primeros años de vida; así, la imagen maternal de la mujer se sostiene en la ternura y la dulzura que exprese a través del trato hacia el pequeño por medio de las palabras, las miradas y la caricia.

La relación entre lo maternal y el gusto por los niños parece figurar como parte de un engranaje que va definiendo la elección de su profesión; así, en busca de continuar sintiéndose

²⁰Para Castoriadis (2007) la figura de la madre está socialmente instituida y remite a una serie de “relaciones y significaciones” (p. 338), el imaginario social construido en torno a la madre es parte de las creaciones sociales realizadas por el colectivo anónimo, está constituido por producciones de sentido que ponen en relación diversos elementos, así podemos escuchar se hable de la madre/naturaleza, madre/tierra, madre/virgen, madre/mujer teniendo en común formas de reproducción y de fertilidad. En específico el imaginario social en torno a la madre remite a una multitud de significaciones, entre ellas “ser maternal”, construcción social que pone en relación el vínculo afectivo entre madre-hijo (a) con algunas cualidades atribuidas a la mujer.

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

maternal opta por dedicarse a la docencia y en específico elige un ámbito laboral de predominio femenino, pues a finales de la década de los ochentas era poco común que algún hombre laborara como docente en el nivel educativo de preescolar.

El sentido atribuido a ser “maternal” forma parte de una significación imaginaria social en torno a la madre que remite a una multiplicidad de significados; lo maternal relaciona a la madre con una serie de sentimientos y cualidades (ternura, dulzura, amor, serenidad, paciencia, etc.) atribuidos a su condición de mujer.

Dicha significación históricamente tuvo sus desplazamientos hacia los discursos educativos que sustentaron las propuestas pedagógicas de algunos pedagogos clásicos como Rousseau, Pestalozzi y Froebel, quienes consideraron a la mujer como la más indicada para hacerse cargo de la educación de los niños.

En nuestro país en 1903 con la reforma a la escuela de párvulos se comienza a retomar la pedagogía froebelina; a través de los proyectos presentados por Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata surge una reorganización del kindergarten²¹ y se retoman con mayor fuerza algunos de los criterios pedagógicos de la propuesta de Froebel, así como una raigambre de sentidos y significados asociados con una educación naturalista a través de la cual se pretendía no sólo brindar cuidado y protección a los párvulos sino también favorecer su desarrollo y su progreso, pues se consideraba imprescindible “cultivar a la planta humana” (Castañeda, 1980, p. 35), de ahí que también la labor de la educadora fuera significada como la de una jardinera.

Por otra parte, los trabajos del kindergarten se consideraron apropiados para la mujer dadas sus cualidades femeninas entre ellas la dulzura, la ternura, la serenidad, la paciencia y el instinto; así las características de la educadora cobraron sentido desde aspectos relacionados con el género; sin dejar de lado que también en ese proceso fundante desde las percepciones de Estefanía Castañeda se hacía referencia a tres modelos que la educadora debía imitar: el hogar, la madre y la familia, (Reyes, 1948); en tanto significaciones que están socialmente instituidas remiten a una multiplicidad de relaciones que se entretajan con la significación de ser mujer; dichos modelos tuvieron fuerte pregnancia en la educación preescolar a principios del siglo XX, formando un entramado complejo por ser tomados como un referente que apuntalaba imaginariamente la definición del rol de la educadora y que a la vez opacaba el sentido profesional de su labor pedagógica.

Además se situó a la educadora imaginariamente en una relación perpetua con la mater-

²¹Se utiliza la palabra Kindergarten que proviene del alemán para nombrar a los planteles que impartían educación a los niños entre 4 y 6 años; con la definición de la escuela en estos términos se recuperaba con mayor énfasis la pedagogía froebeliana que perfiló los proyectos educativos desde 1903. Es hasta 1928 que se le da un sentido nacionalista a la educación preescolar y cambia la denominación de las escuelas de este tipo nombrándolas Jardines de Niños.

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

nidad. Así se consideró que “todos los trabajos del Kindergarten son adecuados para la mujer y preparan su alma para el futuro. Las cualidades femeniles se despiertan ahí, y permitidme la frase el kindergarten podría llamarse en sentido inmaterial la escuela de la Maternidad (Reyes, 1948, p. 108).

Esta connotación de considerar al kindergarten como una escuela para ejercer una maternidad imaginaria, fue definiéndolo como un espacio en donde simbólicamente la educadora representaba la figura materna. Si bien, estas significaciones imaginarias constituyeron parte de los basamentos que fueron definiendo el proceso de fundación de la educación preescolar, es necesario tener presente que con el paso de tiempo se han ido re-creando y transformando.

El hecho de que Aracely se considere “maternal” articula su deseo por tener hijos con el gusto que siente por los niños; por lo cual, imaginariamente transfiere su deseo a la elección de una profesión en donde histórica y socialmente la figura de la maestra ha estado permeada por significaciones en torno a la mujer como madre. Ahora bien, la elección de una carrera en el caso de Aracely figura como una forma de preservar el deseo de continuar sintiéndose maternal.

Sentir algún afecto por los niños atraviesa también por convocatorias que van haciendo eco con los propios deseos de los sujetos.

Mary Carmen: En un principio en mi pueblo cuando yo era niña mmmm..., fui un año a preescolar y siempre recuerdo que había, bueno la maestra Bertha. . . siempre decía: sean algo en la vida, no amas de casa, sean algo en la vida, no es malo ser ama de casa, sino estudien, quieran mucho a los niños. . . (E3A, 13/11/2015, p. 3).

Este discurso tiene como trasfondo la pérdida de valor que fue teniendo la labor de la mujer en el hogar, entre los años cuarenta y sesenta ser ama de casa “era un emblema de respetabilidad” (Vázquez, 2010, p. 74), sin embargo, esta actividad fue devaluándose porque se cree que se requieren escasas habilidades para desempeñar las tareas del hogar, aunado a esto al ser una actividad que no es remunerada económicamente carece de un status como otros trabajos que son valorados socialmente.

Las oportunidades que existían hace algunas décadas para que las mujeres continuaran su formación, eran más escasas en el ámbito rural; por lo cual, la maestra Bertha inculcaba a las alumnas tener alguna ocupación que no se limitara a ser ama de casa, de lo contrario su vida quedaría circunscrita al desempeño exclusivo de actividades propias del hogar. Por otra parte, fungir el rol de ama de casa atribuido históricamente a la mujer es percibido como algo que “no es malo”, sin embargo, el tipo de actividades que involucra requiere del uso de la fuerza de trabajo sin retribución económica e intrascendente en la vida pública y laboral, en donde adquieren valía los saberes validados institucionalmente. Por tal razón, infundir la idea de estudiar para “ser

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

algo en la vida” tiene como trasfondo contar una profesión o cierto nivel de estudios que posibiliten ocupar un lugar en la estructura laboral y por ende, un reconocimiento social mediado por la fuerza de trabajo. Aunado a esto, también constituye para la mujer una vía para lograr cierta independencia económica y una alternativa para desarrollar destrezas y habilidades cognitivas y sociales.

La expresión “ser algo en la vida” resulta contradictoria en tanto que pareciera nulificar a la persona cuando aún no tiene algunos estudios o profesión, lo cual pone de relieve la creencia de que “ser “alguien” (...) se logra por medio de la educación” [validada a través de los certificados o títulos que figuran como producto del] imaginario educativo instituido” (Villamil, 2016, s/p). En este sentido, la educación solo tendría como objeto la movilidad social, en tanto que a través de la significación de “ser alguien en la vida” la educación apuntala hacia una “expectativa laboral” dejando de lado que su valor estriba en impulsar los procesos de formación.

La significación de “ser alguien en la vida” que de manera recurrente se suele escuchar involucra una convocatoria a estudiar, la cual abarca el tránsito por una institución educativa a fin de obtener las credenciales para poder insertarse en el ámbito laboral; no obstante, las mujeres que deciden incursionar en el campo laboral se ven interpeladas por su condición de género, pues socialmente se han construido una serie de creencias que han ligado a la mujer con actividades que involucran la atención hacia los demás, como es el caso de las profesiones de amplio predominio femenino, en donde se pueden desempeñar como enfermeras, maestras, secretarias, trabajadoras sociales, psicólogas, nutriólogas, entre otras.

Por otra parte, la demanda de “querer mucho a los niños” aparece asociada a la profesión que desempeñaba su maestra de educación preescolar; de tal forma que implícitamente les reiteraba que estudiaran una carrera a través de la cual pudieran prodigarles afecto a los niños. Con este hecho, se hacía explícito que las mujeres pueden brindarles afecto a los menores sin que necesariamente sean sus descendientes o estén en el ámbito del hogar; ahora bien, dicha petición involucra la construcción de un vínculo afectivo como mediador en la relación entre las mujeres y los niños; pero también moviliza la creencia de que los niños necesitan afecto.

La elección de la profesión pasa por el tamiz de la subjetividad; lo cual va más allá de una simple elección en función de lo que la sociedad les ofrece a los sujetos, porque éstos responden a convocatorias las cuales distan de ser un estímulo externo, de acuerdo con Ramírez (2011) “convocar implica un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje en el deseo, que atraviesa el tiempo y la experiencia del sujeto, pues pueden existir varios mandatos, encargos, figuras y modelos en el contexto y éstos no encarnan en un sujeto, no significan o tienen un efecto en él” (p. 45).

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

Estos planteamientos nos sitúan ante lo que interpela al sujeto y que de alguna manera se liga a su deseo; así la resonancia que tuvo en Mary Carmen la convocatoria de “querer a los niños” implicaba el establecimiento de un vínculo afectivo con los menores en un espacio y en una relación distinta a la que tiene una ama de casa en el ámbito del hogar. Resulta interesante cómo esta convocatoria no solamente tuvo eco en la maestra sino también en sus compañeras, pues indica que en su mayoría se dedican a la docencia e incluso recuerda que su maestra de preescolar fue madrina de su generación cuando egresó de la escuela Normal, este hecho llama la atención porque simbólicamente valida la demanda que la educadora Bertha les hacía.

En concordancia con Abramowsky (2006) “querer a los niños podría entenderse como el resultado de la represión de ciertas pasiones (por ejemplo de algunos odios o crueldades, pero también de algunos amores demasiado intensos), así como también de la autorización de modos de vínculo más íntimos y cercanos con los estudiantes” (p. 87), a diferencia de las formas de relación verticales y autoritarias de la escuela tradicionalista, en donde el maestro disciplinaba a los alumnos a través de castigos y llamadas de atención en las que se recurría a los golpes o agresiones físicas.

Es interesante destacar que la frase “querer a los niños” puede entrañar sentimientos menos intensos a diferencia de la expresión “amar a los niños” que a inicios del siglo XX tenía un uso recurrente en los discursos edulcorados de la educación preescolar en México; estos ligeros deslizamientos en la forma de significar el afecto hacia los menores remiten a una recreación del sentido vincular entre maestro y los alumnos.

2.1.2. Las creaciones de sentido en una carrera profesional de elección familiar

La elección de la carrera profesional conlleva procesos de identificación con la profesión en donde reviste un valor fundamental la socialización; el primer núcleo de relación social del individuo es la familia, a través de sus integrantes los individuos comienzan a recuperar lo que es válido y permitido por la sociedad, en sí una red de significaciones imaginarias en las cuales él encuentra un lugar.

En específico cuando varios miembros de la familia desempeñan la misma profesión suelen compartir una referencia común del trabajo por medio de aquellas significaciones imaginarias que proveen de sentido al hacer social. Al pertenecer a una familia de maestros los individuos tienen una experiencia cercana de lo que comprende el trabajo, a través de ella recuperan, interiorizan y re-crean sentido de las significaciones que los otros le comparten, estas pueden tener eco en su interior y en lo sucesivo incidir en la decisión de ser maestros, sin embargo, no todos

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

los que pertenecen a una familia de maestros tienen el deseo de desempeñar la misma profesión.

En cierto modo el individuo puede configurar sentido en torno a la profesión docente a partir de la experiencia que genera en el ámbito familiar.

Laura: En mi familia pues hubo... , bueno hay muchos docentes, una prima mía es educadora y entonces eso es lo que me motivó como que las experiencias familiares (E5A, 16/12/2015, p. 2).

En su relato destaca dos motivos por los que decidió estudiar la carrera de educadora (maestra de jardín de niños), el primero de ellos lo atribuye al hecho de que varios de los integrantes de su familia se desempeñan como maestros; por lo cual, tuvo experiencias que la acercaron a lo que comprende el trabajo docente, y en sí a las prácticas propias del gremio magisterial; esta característica común entre sus familiares en cuanto a la elección y desempeño de una profesión opera como medio para sentirse identificada con las personas más próximas a ella. Es justamente en el ámbito de lo familiar en donde de manera indirecta confluyeron algunos significados y valoraciones sobre la docencia que inciden para comenzar a albergar la ilusión de ser docente y pertenecer al gremio magisterial.

La elección de la carrera no siempre es producto de una decisión personal, la propia familia también incide para que los jóvenes opten por la profesión que consideran conveniente para el futuro de sus hijos, aún en contra de sus intereses por una profesión distinta a la que desempeñan los miembros de su familia; la maestra Martha recuerda que su mamá fue quien la persuadió para que comenzara sus estudios en la escuela Normal.

Martha: ... originalmente mi mamá fue la que me convenció, no quería yo tanto estudiar para docente, pero al ver que a mí me gusta mucho la danza, me dijo ponte a estudiar para maestra y de ahí ya vas a ser maestra de danza, entonces pues ya finalmente dejé a un lado la danza y pues me seguí como educadora. Igual porque mi mamá me decía, decía los niños son más sanos, más o sea, es mejor trabajar con niños pequeños, que con niños más grandes, los niños crecen y los adolescentes son más difíciles... , entonces pues tengo una hermana que es igual educadora y pues ahí voy, dije no, no sé si sería Karma porque finalmente mi papá decía que preescolar no servía, él es maestro de primaria, era de primaria, después se especializó y terminó ya en prepas y todo (E4A, 17/11/2015, p. 2).

Para Martha la docencia no fue una carrera que figurara entre las elecciones sobre una profesión, su interés por estudiar la carrera de Danza estaban definidos, situación que no era del agrado de su madre quien trabajaba como administrativo en las oficinas de la S.E.P., por lo cual, la convenció de que estudiara para educadora y que posteriormente podría continuar como maestra de danza.

La influencia que tuvo su madre le implicó renunciar a lo que ella deseaba, la sugerencia de su madre para que optara por ser educadora se arraigaba en la idea de que es mejor traba-

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

jar con niños pequeños bajo la creencia de que son “más sanos”, esta manera de referirse a los estudiantes de la primera infancia se sostiene en creer que a esa edad los niños son dóciles y menos rebeldes en comparación con los adolescentes, aunado a que suelen no confrontarse con sus profesores, lo cual puede considerarse un factor favorable para establecer una relación con los alumnos; no obstante, esta creencia deja de lado la diversidad de reacciones y formas en que se comportan los niños.

La profesión de educadora tenía cierto valor para su madre; sin embargo, su padre desaprobaba en cierta parte la profesión porque consideraba que el nivel educativo de preescolar no servía; es decir, para él no tenía ninguna utilidad. Dicha descalificación puede ser atribuida a que a finales del siglo XX la educación preescolar aún no tenía un carácter obligatorio, ni tampoco formaba parte de la educación básica; aunado a esto, socialmente se había compartido la creencia de que en preescolar los niños únicamente iban a jugar situación que desdeñaba su valor formativo. Por otro lado, las apreciaciones de su padre al referirse de manera despectiva hacia la educación preescolar ponen en evidencia la importancia atribuida a los otros niveles educativos; en donde él se desempeñó como maestro de primaria y de bachillerato.

Martha considera que haber estudiado para educadora tanto ella como su hermana es producto del karma; esta creencia fundada en la ley de causa/efecto responde a creer que la energía generada a partir de los actos y de las palabras puede revertirse en contra de las personas; es decir, las apreciaciones de su padre habían causado que aquel nivel educativo que él desdeñaba y catalogaba como inservible constituyera una fuente de empleo para sus hijas.

Por otra parte, estudiar para educadora, en el caso de Martha entreteje las creencias ambivalentes que sus padres tenían en torno a la profesión y la imposición para que estudiara una carrera del agrado de su madre.

Martha: . . .yo me resistía no, no me gusta esto porque me obligaron y decía mi hermana: lo traes en la sangre; mi abuela fue maestra, mi papá maestro, dije ya no lo puedo negar, y aunque no lo quieras lo traes en la sangre (E4A, 17/11/2015, p. 19).

A través de la resistencia se ponía en evidencia no sólo el desagrado o displacer que le provocaba a Martha desempeñar una profesión que no le satisfacía, sino también se podía advertir la posibilidad de rebelarse ante las peticiones de su madre; sin embargo, en este tránsito su hermana mayor (quien también estudió para educadora) trata de convencerla de que la actividad docente es una profesión que ha desempeñado su familia paterna en donde de manera imaginaria y simbólica “ser maestro” se asocia con una herencia delegada por medio de los lazos consanguíneos, ante lo cual parece inevitable renunciar.

El hecho de que su abuela y su padre hayan tenido en común el ejercicio de la misma pro-

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

fesión figura para la hermana de Martha como un lazo que los une, el cual de manera imaginaria tiene un fuerte anclaje en el parentesco deslizándose hacia lo que se transmite por medio de los lazos consanguíneos, de tal manera que imaginariamente se cree que “ser maestro” se transmite por medio de la sangre, de esta forma se desdibuja la elección que el sujeto puede hacer de una profesión, pues su destino en parte parece estar determinado.

En esta creación imaginaria en donde ser maestro es atribuido a “traerlo en la sangre”, la parte profesional queda opacada y reducida a aspectos de orden genético que se heredan por medio de la familia. Martha relativamente cree que “el ser maestra” se porta en la sangre; no obstante, duda en que su destino sea dedicarse a ejercer la docencia, a pesar de haber estudiado para educadora se antepone sus intereses y deseos por dedicarse a una actividad de tipo artístico.

Elegir una profesión transita por procesos subjetivos en donde se ponen en juego los propios deseos de los sujetos, las convocatorias sociales que los interpelan desde su condición de género y un sinnúmero de significados que se le ofrecen socialmente en torno a la profesión.

Aracely quien actualmente se desempeña como directora de un jardín de niños recuerda algunos aspectos que contribuyeron para que optara por ser docente.

Aracely: Bueno creo fue la conjugación de diversos factores, yo pertenezco a una familia donde hay muchos maestros, y ellos cuando los escuchaba hablar de su trabajo, de su vocación, de su pasión, creo que de alguna manera me contagiaron un poco y me siguen contagiando en ese sentido porque son verdaderos apasionados de su trabajo (E2A, 10/11/2015, p. 2).

Atribuir la elección de una carrera a la incidencia de un conjunto de factores permite explorar diferentes aristas que pueden llevar a los sujetos a tomar la decisión de estudiar alguna carrera en específico, tal como se podrá advertir en este segundo capítulo. Uno de estos factores se asocia a las significaciones que se comparten socialmente en torno a “ser maestros”, las cuales pueden ser re-significadas por los sujetos o dar pauta para recrear sentido o atribuir nuevos sentidos a lo que les ofrece la sociedad.

Los maestros que tienen como referente a sus familiares u otras personas cuya profesión es la docencia, logran desde tempranas edades percatarse de las prácticas específicas del gremio magisterial, así como de los significados y los sentidos que le atribuyen al trabajo; esto es posible a través de los procesos de socialización que se dan no solo al interior de la familia, sino también en otros espacios específicos como lo es el ámbito escolar, a través de los medios de comunicación, etc. Para Aracely escuchar cómo sus familiares significaban la profesión fue un aspecto que la interpeló de manera subjetiva para elegir ser maestra.

Los significados compartidos sobre el “ser docente” cobran relevancia para Aracely a partir de la triada vocación-trabajo-pasión que involucra tanto la elección de una carrera profesional,

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

como el trabajo desde una lógica de lo instituido y los sentidos que los sujetos le atribuyen. Esta lectura nos sitúa en un *fluir* constante entre lo instituido y lo instituyente, entre lo establecido y una incesante creación de sentido.

La triada vocación-trabajo-pasión resulta interesante en cuanto a los puntos de articulación que la sostienen y que han devenido en acontecer histórico a través de procesos de significación por los cuales ha evolucionado la enseñanza; en este tránsito Tardif (2013) identifica tres eras “la era de la vocación que predomina en los siglos XVI a XVIII, la era del oficio, que se instaura a partir del siglo XIX, y la era de la profesión que empieza a imponerse en la segunda mitad del siglo XX” (p. 21). Esto da pauta para advertir cómo se fue configurando la enseñanza a partir de un sentido de vocación, como un oficio/trabajo instituido y como una profesión que demanda tener una base de conocimientos y una formación.

De acuerdo con Maurice Tardif (2013) la enseñanza inicialmente se constituyó como una “profesión de fe” por ser una actividad que estuvo bajo la tutela de las comunidades religiosas (protestantes y católicas); los sentidos relacionados con la palabra profesión fueron teniendo como soporte la moral cristiana, de tal manera que profesar implicaba: por una parte, expresar la fe en forma pública a través de la conducta moral, y por otro lado, se relacionó con el ejercicio de una actividad de tiempo completo lo que conllevaba a dedicarle toda la vida. En este marco del orden de lo religioso “la enseñanza se consideraba como una vocación” (Tardif, 2013, p. 22).

Es preciso aclarar, que la vocación en ese contexto histórico fue valorada como un “movimiento interior” a través del cual el sujeto opta por realizar una actividad con la finalidad de “cumplir una misión” encaminada a profesar la fe cristiana a los niños. En ese panorama la mujer poseía un papel importante por su “dedicación abnegada a la enseñanza” en donde la finalidad principal no era instruir, sino moralizar a los niños; para lo cual, se valían de la experiencia y de imitar a las docentes más experimentadas pues se carecía de una formación específica; ante tal ausencia las “virtudes femeninas tradicionales” como el amor a los niños, el espíritu de servicio, la devoción, entre otras; sirvieron como telón de fondo para promover la moral cristiana.

La pedagogía que imperaba ponía de relieve la moralidad y estaba orientada al control de los niños, como condición para que se diera la enseñanza y la obediencia; el control corporal de los pequeños era el eje medular para guiarlos; sin eximir el papel de la docente encaminado a vigilar. La docencia en “la era de la vocación” estaba enfocada a cumplir una misión religiosa sin ser en estricto sentido un trabajo; por lo cual, la remuneración económica pasaba a segundo plano.

Tardif (2013) menciona que hasta la fecha “enseñar por vocación” sigue figurando como parte del discurso docente, lo cual permite notar ciertas percepciones y distinciones que se reali-

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

zan sobre el trabajo; así la vocación figura como “una suerte de plus” (Abramowsky, 2010) que permite diferenciar la labor docente de un “simple trabajo”, lo cual parece situar al sujeto en una posición distinta en donde hay una elección relativamente consciente de la actividad que se desea desempeñar; en contraste con quienes llegan a ejercer la profesión como una opción para tener un medio de subsistencia económica o ante la falta de otras alternativas de formación o laborales.

Los aportes teóricos recientes en torno a la elección de una carrera profesional, marcan un distanciamiento con lo que comprendía la vocación en siglos anteriores; el abordaje de dicha noción, de acuerdo con Anzaldúa (2004) “no tiene que ver con “un llamado interior que señala un destino” sino más bien con una serie de identificaciones con objetos, figuras o procesos significativos con los que el sujeto establece un vínculo particular que se liga estrechamente a su deseo y fantasías, que influye de manera importante en que elija una determinada actividad profesional” (p. 220).

Estos planteamientos conducen a advertir que Aracely comienza un proceso de identificación con el trabajo docente no solo a partir de escuchar lo que comprende (prácticas, actividades y acciones), sino también a través de la manera en que sus familiares significaron el “ser maestros” y construyeron un vínculo con la profesión a tal grado de considerar que el trabajo les provoca una pasión. En dicho proceso no sólo se recupera lo que le aportan sus familiares u otras figuras que fungieron como maestros durante su formación, sino también las significaciones compartidas en el ámbito social y cultural.

La identificación con los otros y con las cosas permite al individuo constituirse “objetivamente”, es a través de una red de significaciones ofrecidas socialmente que se identifica con figuras y objetos que cobran sentido a partir de la recuperación que la psique hace de ellos; de tal forma que el individuo no solo encuentra un lugar en esa red de significaciones, sino también se constituye “subjetivamente” en tanto lo que las cosas han llegado a ser y a significar para él; este proceso psíquico se caracteriza por lo inacabado pues lo que se significa no permanece inamovible ya que hay un constante fluir de recreaciones de sentido tanto desde lo social como en el psiquismo.

Los familiares u otros docentes que tuvieron proximidad con Aracely le ofrecieron “una imagen del maestro” constituida por sentidos y significados sociales, así como estilos singulares de asumirse como docentes, lo cual conlleva de manera tácita el vínculo que se establece con el trabajo docente; así Aracely desde su propia historia personal significa el “ser maestra o maestro” y a partir de procesos subjetivos le atribuye un sentido singular al trabajo, el cual está asociado con la pasión que el sujeto siente y demuestra en las actividades propias de la enseñanza.

La docencia como un trabajo, forma parte de una serie de acciones y actividades reguladas

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

institucionalmente y sostenidas a través de significaciones compartidas socialmente; para Castoriadis (1998) el trabajo es una actividad sublimada,²² es decir, conocemos de él a través de la socialización de la psique, proceso psíquico que involucra una “carga de representaciones (o estados de la representación) cuyo referente no es un objeto privado, sino un objeto no privado, público, es decir, social. Y estos objetos sociales son invisibles -o bien valen mediante sus atributos invisibles: dicho de otra manera, valen en virtud de su constitución o de su impregnación de las significaciones imaginarias sociales” (p.143).

En tanto actividad sublimada, involucra que la psique de lugar a una serie de representaciones socio-históricas a través de las cuales se ha significado el trabajo del maestro, esto incluye su propia imagen. Como actividad pública el trabajo del maestro socialmente se constituye a partir de las significaciones imaginarias las cuales estructuran la representación, “designan finalidades de la acción [es decir,] imponen lo que hay que hacer y lo que no hay que hacer, lo que es bueno hacer y lo que no lo es” (Castoriadis, 1997a, p. 158), en otras palabras instan lo válido en torno a su labor.

Por otra parte, es preciso considerar que el trabajo no se exime de los sentidos que los sujetos desde su propia singularidad le otorgan, así la expresión que hace referencia a ser apasionado por el trabajo tiene su asidero en las elaboraciones imaginarias compartidas socialmente en el devenir histórico y en las re-creaciones de sentido que el sujeto singular le adjudica.

Al considerar una relación entre trabajo y pasión Aracely indica que sus familiares son “verdaderos apasionados por su trabajo”, cuestión que atribuye le han contagiado; en sentido figurativo, el contagio puede relacionarse con la transmisión de significados que el sujeto recibe por parte de los otros vía la socialización, la cual es considerada por Castoriadis (2007) “como un proceso psíquico (...) [y consiste en] la recuperación por parte de la psique, de formas, de éide, socialmente instituidas y de las significaciones que éstas comportan: o de la apropiación de lo social por parte de la psique, a través de la constitución de una superficie de contacto entre el mundo privado y el público común” (p. 337).

Por medio del proceso de socialización se “recuperan” algunos sentidos asociados al hecho de “ser maestro o maestra” en los cuales confluye lo que está socialmente instituido y la manera en que la psique se apropia de lo que le ofrece la sociedad; así el “ser maestro” forma parte de un rol que desempeña el sujeto ante una institución social como lo es la escolarización; por lo tanto, como trabajo está mediatizado por regulaciones sociales (que remiten a cierta normatividad).

²²“La sublimación es un proceso mediante el cual la psique es obligada a remplazar sus objetos ‘propios’ o ‘privados’ de carga (comprendida en ellos sus propia ‘imagen’ para sí misma) por los objetos que son y valen en y por su institución social, y convertirlos en las ‘causas’, los ‘medios’ o los ‘apoyos’ del placer” (Castoriadis, 2007, p. 338).

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

Ahora bien, ser maestro para Aracely está relacionado con la pasión que se pueda sentir por el trabajo docente, habrá que desbrozar los sentidos y significados que esto comporta; no obstante, por el momento es preciso recuperar la enunciación en donde considera que sus familiares “son verdaderos apasionados” del trabajo, al expresarlo en términos de “verdad” parece poner de relieve una situación fiable; de tal forma, que este sentido atribuido al trabajo desde la singularidad del sujeto se considera como algo “real”.

Por otra parte, la evocación de Aracely en relación al “contagio” de la pasión y la vocación por el trabajo, está atravesada por una serie de “procesos de significado” que tienen incidencia en un vínculo de identificación que se establece con la docencia y en específico con la enseñanza como actividad propia de dicha profesión. Considerar que el contagio puede ser susceptible de ser transmitido conduce a explorar los sentidos y significados que la interpelaron subjetivamente para que optara por dedicarse a la docencia.

La palabra contagio nos remite a varios significados que en primera instancia se han relacionado en este documento con la transmisión a través de los procesos de socialización; es decir, por medio del contacto que se mantiene con los otros, en este caso sus familiares, con quienes comparte un mismo vínculo consanguíneo.

Al señalar que sus familiares son “verdaderos apasionados por el trabajo” surgen varias interrogantes que interesa poner de relieve ¿Cuál es el sentido de referirse (o percibir) al trabajo docente desde una arista de la pasión? ¿Qué comprende esa pasión? ¿Qué contenido le da el sujeto (maestro) a la pasión en su ámbito laboral? ¿Qué significa ser apasionado por el trabajo docente? El abordaje de estas incógnitas implica un tejido fino que permite ajustar la lente para hacer una lectura desde algunos planteamientos teóricos que den la posibilidad de tomar una postura al respecto; para lo cual, por el momento es preciso recuperar algunas aportaciones relacionadas con los sentidos que se le ha dado a la “pasión” en el campo de lo educativo.

Por otra parte, es necesario regresar un poco y aclarar desde qué lugar se comienza a mirar la relación entre trabajo y pasión; un planteamiento inicial radica en puntualizar lo siguiente:

El trabajo moviliza en el sujeto pasiones de muy diverso tipo. Algunas de ellas se relacionan con la satisfacción, el placer, la potencia, el reconocimiento de sí mismo, la valoración del sentido que tiene el propio trabajo. Otras remiten a sentimientos y afectos que hablan del displacer, la insatisfacción y el sufrimiento en el trabajo como un hecho natural, que en algunas situaciones puede hacerse crónicos, instalándose como contenidos nucleares del vínculo que el sujeto entabla con su trabajo (Nicastro, 2003, p. 110).

En otras palabras, el trabajo docente trastoca la subjetividad del maestro de tal forma que le hace activar una diversidad de pasiones que involucran sentimientos y afectos, los cuales pueden

2.1 La elección de la carrera de educadora: interpelación entre significaciones imaginarias

operar en la lógica de la satisfacción o insatisfacción, del placer o el displacer; esto conduce a advertir que las pasiones no siempre resultan ser benéficas para él.

La pasión ha sido abordada desde una línea vinculada con los afectos y las emociones de los profesores, entre algunos abordajes encontramos los de Flores y Porta (2012), Porta (2013), quienes han realizado estudios que documentan la pasión asociándola a la buena enseñanza, de manera específica se centran en los profesores universitarios memorables sin perder de vista el vínculo afectivo que se establece con los alumnos en la relación pedagógica. A partir de los planteamientos que realizan, la pasión es vista desde una dimensión ética relacionada con el compromiso que muestren los profesores vertido a través del interés que tengan en el alumno, en la enseñanza, en establecer el diálogo, en comprender el contexto, en tener confianza en los estudiantes, etc., esta multiplicidad de intereses es considerada como una evidencia vinculada con la otredad (en la cual figura implícitamente “el amor hacia el otro”), de tal forma que se considera “opera como fundamento ético de su pasión por enseñar” (Flores y Porta, 2012, p. 57); cabe señalar, que Flores, Yedaide y Porta (2013) también exploran la pasión como objeto de transmisión, para lo cual se recupera la relación del maestro con su objeto a enseñar; es decir, “el amor hacia la materia o la disciplina” y el efecto que convoca a los alumnos a aprender; de tal suerte que se considera que la pasión se comunica y se transfiere a los alumnos, de ahí la efectividad de la buena enseñanza y el aprendizaje.

Desde un abordaje distinto Ana Abramowski (2010) considera que “las pasiones son significaciones culturales, que están inscritas en las relaciones sociales y que su sentido se define dentro de determinados parámetros conceptuales y valorativos” (p. 34), es decir, históricamente se les ha dado significación, sentido y connotaciones divergentes²³; se ha transitado desde evocaciones que ponen énfasis en su negatividad (a partir de los preceptos religiosos fueron asociadas a “las tentaciones y a lo pecaminoso”) hasta su sentido benéfico o positivo relacionado a cuestiones razonables, prudentes y afines con el orden de lo moral. En este sentido, las pasiones desde un punto de vista positivo no sólo son aceptadas socialmente, sino también valoradas por los sujetos y se encuentran atravesadas por lo moral.

Ahora bien, si las pasiones son “significaciones culturales” que han formado a los sujetos y han sido creadas socialmente, interesa explorarlas desde un abordaje de lo subjetivo en donde no solo cobran relevancia las emociones y los afectos, sino cómo éstos le dan sentido al trabajo docente; para ello, es preciso considerar ¿A qué significaciones se hace referencia cuando se alude a la pasión por el trabajo docente? cuestión que se desbrozará al tomar como punto de referencia los datos empíricos.

²³Ver Abramowsky (2010) quien recupera las diversas connotaciones y asociaciones que tuvo el término pasión desde la tradición grecorromana, en el cristianismo y de la modernidad hasta nuestros días.

2.2. La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

La significación relacionada con ser apasionado por el trabajo docente figuró como parte del proceso de formación profesional de Aracely; a través del cual se apropió y recreó sentidos en torno a la profesión. En concordancia con Ramírez (2015a) “la formación es un proceso en acción que convoca a construir sentidos y lograr una cierta identidad ante los otros” (p. 82). Por medio de las prácticas y los discursos se convoca a quien se encuentra cursando su formación inicial a construir sentidos sobre su rol docente y su labor educativa; en este proceso juegan un papel sustancial los formadores de maestros o maestros en servicio quienes son portadores de discursos que trascienden el aquí y el ahora.

Aracely: ...en la carrera me encontré con varios maestros muy buenos. . . , que dejaron su vida, dejaron su juventud al beneficio verdaderamente y auténticamente por la formación de los que íbamos a ser maestros. . . , entonces yo decía ¡ay! este es tan apasionado, tan apasionada, tan entregado y tan profesional, que me gustaría ser igual. . . (E2A, 10/11/2015, pp. 3-4).

La figura del “buen maestro” tiene eco en la formación a partir de los profesores que le impartieron clases y es asociada a una serie de cualidades personales como el interés que muestren por la formación de los estudiantes, cuestión valorada por Aracely en términos de una entrega que incluso les lleve a dejar la vida y la juventud en pro de contribuir a la formación del otro; en este sentido, se puede decir que no hay pasión por el trabajo “sin la dedicación total del sujeto a su objeto” (Castoriadis, 1997, p. 9), sin que el sujeto perciba su vida por “la posesión y la absorción” de su trabajo.

De manera implícita desde lo expresado por Aracely aparece una relación entre pasión-entrega y profesionalismo-entrega; en donde la entrega, forma parte de las cualidades del maestro que van a reflejarse en la actitud o el compromiso con las acciones que se desempeñan; para lo cual, el tiempo y la dedicación son consustanciales al ejercer el trabajo; además figura como un punto en común entre la pasión y el profesionalismo.

“La entrega” hacia el trabajo docente ha figurado históricamente como parte de un engranaje de cualidades morales que el maestro debía poseer. Hacia finales del siglo XIX con la realización de los Congresos de Instrucción Pública de 1889 y 1890, comienza un proceso en donde el Estado moderno pugna por la unificación de la enseñanza elemental y el establecimien-

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

to de criterios (leyes, proyectos, reformas educativas y reglamentos escolares) para atender a la educación popular; esto demandaba un tipo de profesor que formara a la población infantil a quienes se les pretendía brindar una educación científica y moral.

Si bien, se tenía presente el proceso de transición en donde la educación dejó de ser una tarea prioritaria de la iglesia, y estaba a cargo de instancias municipales; al pasar a ser regulada por el Estado, las ideas de los liberales de la época se centraron en que la escuela debería de promover una moral laica que difundiera los valores y la fe en la ciencia, propósito que subyace en la reforma educativa promovida por Justo Sierra.

Es indudable que al hacerse cargo el Estado de la educación varios elementos presentes durante la evolución de la enseñanza en la era de la vocación Tardif (2013), se conservaron y fueron asociados con el trabajo del profesor; entre ellos, se concibió su labor como una misión y sus cualidades morales fueron valoradas como imprescindibles para cumplirla, a la vez que se hacían evidentes en forma pública a través de la conducta de los profesores constituyéndose en un ejemplo para los alumnos, así la enseñanza quedó atravesada por una lógica de orden moral. En este panorama “la escuela sustituye al templo como institución inculcadora. El maestro es encargado de una misión sagrada como la del sacerdote y su profesión es la de un apostolado” (Tenti, 1999, p. 139).

Por otra parte, aunque la finalidad era instruir a los niños, en ese momento predominó la idea de moralizar a los niños, por lo cual se sustituye la moral cristiana por una moral laica o científica; por ello, en todo momento de la jornada escolar se aprovechaba la ocasión para inculcar la moral e incluso los contenidos abordados (de diversas disciplinas) también servían como un medio para lograr dicho fin.

Así, la figura del maestro aparece rodeada de significaciones imaginarias en donde su trabajo es parte de una mística y el ejercicio de la profesión como “misión sagrada” le demandaba poseer un sinfín de cualidades de orden moral que se articularon con la prioridad de la escuela respecto a atender la dimensión moral a fin de formar al “ciudadano ideal” que el positivismo pretendía; cuestión ilusoria y contradictoria que dejó de lado a la población real.

Como se ha mencionado “la entrega” figuró como una de las características morales y conductuales²⁴ del maestro ideal; por lo tanto, poseer un rasgo de esta naturaleza era parte de las virtudes del profesor cuya misión se consideraba como “un verdadero apostolado” (Tenti, 1999), estas consideraciones tuvieron fuerte pregnancia en la construcción del imaginario social

²⁴Emilio Tenti (1999)menciona algunas de las características morales y conductuales que fueron formando parte del perfil deseable del maestro a partir de la conformación del Estado moderno; entre ellas, se mencionan las siguientes: “entusiasmo”, “perseverancia”, “dulzura”, “ternura”, “afabilidad”, “prudencia”, “honestidad” desinterés”, “vida sin tacha”, “firmeza de carácter”, “caballerosidad”, “abnegación”, “entrega”, “temperancia” (p. 186).

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

en tanto creación de “sistemas de significación que producen sentido a todo lo que la sociedad se re-presenta, valora y hace (Ramírez y Anzaldúa, 2010, p. 115).

El imaginario social del apostolado retomó del cristianismo la figura del apóstol, para dotar de significado lo que implicaba ser maestro; en esta organización de sentidos el eje articulador de las significaciones se va a centrar en las cualidades morales y conductuales del profesor como una parte sustantiva que permitiría concretar su misión de apóstol, en tanto que se encargaría de promover la educación pública entre las masas populares y difundir una moral laica con fundamento en la ciencia; su tarea era compleja si se tiene presente que la educación elemental carecía de prioridad y valor para el pueblo.

Así, las cualidades morales del profesor constituyeron uno de los soportes en los que se sostiene el imaginario del apostolado; de tal forma que hacia finales del siglo XIX imperaba dicha construcción social; de hecho Estefanía Castañeda²⁵ cataloga como apóstoles a los maestros que iniciaron el proceso de fundación de lo que constituiría el jardín de niños mexicano; específicamente con la organización de las escuelas de párvulos²⁶ creadas por Manuel Cervantes Ímaz en el Distrito Federal, cobran relevancia las características morales que se destacaban en función del trabajo realizado por los maestros; así Ímaz fue considerado como un apóstol “por su vida de abnegación y sacrificio a favor de la cultura del pueblo” (Castañeda, 1980, p. 27). La abnegación era valorada en tanto que el maestro voluntariamente decidía dedicarse a la enseñanza, pero también implicaba una renuncia hacia intereses que se distanciaran de darle un impulso a la educación.

En el mismo tenor se reconoce a Enrique Laubscher fundador del primer kindergarten en México, definiéndolo bajo el término de un “apóstol extranjero” de quien se expresa que “todo lo sacrificó por amor a la educación de la infancia” (Castañeda, 1980, p. 31), cobra sentido dicha denominación considerando que Laubscher fue discípulo de Froebel (Campos, 2011) y los inicios de su formación escolar acaecieron bajo los preceptos pedagógicos de la metodología

²⁵Fundadora del primer “Kindergarten completo que hubo en el Territorio Nacional” (Reyes, 1948, p. 53), el cual fue fundado en Cd. Victoria, Tamaulipas, en el año de 1896; el personal que lo conformó estaba integrado por una directora, una Vice Directora, un ayudante, un conserje y encargado de la huerta. Teodosia Castañeda fue la primera directora y Estefanía Castañeda desempeñó el cargo de Vice-Directora titular. (Reyes, 1948).

²⁶Este tipo de escuelas fueron introducidas como una sección anexa en algunos planteles de educación primaria, en donde recibían a niños de tres a siete años con la finalidad de que iniciaran un proceso de escolarización previo al ingreso de la primaria. Se puede advertir que en el Estado de Hidalgo, de acuerdo con los datos obtenidos en el Periódico Oficial del Estado publicado en el 1 de febrero de 1894 se señala que “el día 1° del mes próximo pasado [se refiere a enero] se estableció en esta Capital, con el carácter de oficial, una escuela para párvulos, dotada con esplendidez [sic] de útiles, traídos de Europa expresamente para dicho establecimiento, figurando las colecciones para enseñanza objetiva sistema Froebel, así como tres gabinetes de Historia natural una por cada reino. La dirección del establecimiento quedó á [sic] cargo de la Señorita Petronila Rodríguez, profesora de la Escuela Normal de la ciudad de Puebla” (Periódico Oficial del Estado de Hidalgo, 1894, p. 1).

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

Froebeliana, aunque su preparación como maestro normalista sucedió después de la muerte de dicho pedagogo alemán; con su llegada a México difundió el método de enseñanza incluyendo los procedimientos y el uso de juguetes constructivos (Dones de Froebel).

Ser discípulo directo de Froebel y difundir su pedagogía, contribuye a que se le defina como “apóstol extranjero”, pues su labor no se limitó a aplicar de manera exclusiva los métodos, también escribió algunas obras a través de las cuales se dieron a conocer los fundamentos pedagógicos del sistema Froebel.

Ambos maestros son identificados como “apóstoles de la educación” debido a las contribuciones que hicieron no solo en la educación preescolar sino también en otros niveles educativos, pero además; en el caso de Laubscher, Castañeda (1980) metafóricamente se refiere a él como sembrador del “grano de oro, de oro puro” (p. 28) pues es considerado como el primer fundador que dio origen al kindergarten mexicano. El apostolado magisterial de finales del siglo XIX tiene sus puntos de anclaje en la doctrina cristiana, en donde a través de la parábola del sembrador imaginariamente la semilla re-presenta el contenido de una doctrina que solo vía el sembrador puede ser puesta en terreno fértil o estéril; de esta forma un sentido naturalista se engarza imaginariamente a la difusión, producción y re-producción de los fundamentos doctrinales. La valoración hecha por Castañeda sobre el trabajo de Ímaz y Laubscher retoma términos como “el sacrificio” y “la abnegación” provenientes del discurso cristiano y que se asocian a “la entrega” como una de las características de maestro ideal.

La idea del “sacrificio por amor a la educación” implícitamente conlleva un eros pedagógico, que fue construyéndose en dos sentidos, el primero de ellos se asocia con las propuestas de los pedagogos clásicos como Rousseau, Pestalozzi y Froebel quienes le dieron sentido a la educación a través del sentimiento de amor que el profesor demostrara hacia los alumnos y hacia su trabajo; así las propuestas pedagógicas, sus fundamentos, postulados y metodologías no bastaban por sí solas, pues la enseñanza tenía sentido a partir del componente afectivo y vincular que se mantenía en la relación educativa. El segundo, se relaciona con la misión de educar al vulgo y de que la población infantil comenzara a asistir a la escuela, situación que no se lograba concretar a pesar de que “el gobierno les había pedido [a los maestros] un espíritu de sacrificio y amor a la educación del pueblo, pero ya no les podía pedir un esfuerzo más, sino que sería necesario decretar el “martirio obligatorio” (Bazant, 1996, p. 30), Cuestión asociada a la condición precaria de los maestros por un lado, y por otro, al hecho de que se les “ignoraba y materialmente se les olvidaba” (Bazant, 1996, p. 29).

Convocar a los maestros a partir del “espíritu de amor y sacrificio” constituyó el eje medular de la difícil labor que les tocaba enfrentar, así poner en juego el sentimiento de amor para

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

llevar a cabo su misión se amalgama con los fundamentos pedagógicos que le demandaban un vínculo afectivo con el alumnado; cabe señalar, que el amor hacia los pequeños se asoció específicamente con cualidades maternas de la mujer, a quien se le consideraba como la más indicada para trabajar con niños menores de seis años. Este eros pedagógico cobra sentido en el entretejido de cualidades morales que el maestro o maestra ideal debía poseer.

El “espíritu de amor y sacrificio” interpeló a los maestros de la época desde una entrega sin límites, además figuró como constitutivo de la pasión hacia el trabajo.; por involucrar los afectos y porque se cree que la entrega hacia el trabajo involucra sacrificios.

Las significaciones del maestro como “sembrador” “mártir”, “apóstol” y “apasionado” entre otras, fueron parte de los discursos educativos y operaron como convocatorias a las cuales respondían los profesores a finales del siglo XIX. Para Ramírez (2015b) “convocar es interpelar; constituye un llamado a ocupar lugares desde donde ejercer acciones, realizar prácticas, desde donde ser o sentirnos reconocidos” (p 76).

A través de los discursos educativos de aquella época los maestros fueron convocados a ejercer básicamente una misión, su rol docente quedó supeditado a un papel de apóstoles en tanto que difundían entre el pueblo la necesidad imperante de recibir educación, valiéndose de sus propias cualidades morales que podían ser percibidas y valoradas socialmente.

Si consideramos que el imaginario social “se refiere a creaciones imaginarias, significaciones sociales que producen organización de sentido, cristalizadas en la cultura, en los sistemas simbólicos, mitos, creencias, concepciones y valores que regulan las relaciones sociales” (Anzaldúa, 2010, p. 57), podríamos indicar que el imaginario social del apostolado fue permeando la cultura del magisterio, su carácter magmático ha permitido que se re-signifique en algunas de las reformas educativas, como fue la de Vasconcelos en donde el apostolado formó parte de los basamentos de la escuela rural mexicana, así el maestro rural fue considerado como misionero y su labor social implicaba no solo el trabajo con los alumnos pues también sus acciones estaban dirigidas a contribuir en los aspectos relacionados con la salud, la economía y cultura de las comunidades.

El discurso relacionado con la reforma educativa promovida por Vasconcelos consideró al magisterio como un apostolado, teniendo como referente el “modelo de hombre servicial” (Meneses, 1986, p. 667) y de ejemplo a los misioneros evangélicos que propagaron la fe cristiana. Se puede advertir que el apóstol como misionero apelaba a la “buena fe y noble entrega al servicio” (Meneses, 1986, p. 668). El discurso vasconcelista también vinculó el apostolado de manera específica con las mujeres al considerar que “[. . .] poseían más que nadie las cualidades que requiere el magisterio entendido como un apostolado. Estas son la moralidad, la sensibilidad

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

y la entrega sacrificada” (Hierro citada por Montiel, 2004, p. 81). Bajo la idea de “la entrega sacrificada” como una de las cualidades femeninas subyacen significados asociados a lo maternal, en donde históricamente la figura de la madre fue simbolizándose a través de una entrega inconmensurable hacia los hijos.

Por otra parte, el imaginario social del apostolado remite a varias significaciones entre ellas la del maestro apasionado; Zúñiga (1993) hace referencia al “maestro rural de la epopeya de Vasconcelos, Saénz y Cárdenas; el militante apasionado que organizaba a base de sacrificios –incluido el de la vida- el trabajo productivo, sanitario y cultural de las comunidades rurales” (p. 18), esta significación ha figurado como una imagen fantaseada del maestro ideal y ha formado parte del imaginario normalista, siendo promovida como modelo del maestro ideal, aunque el maestro rural no necesariamente haya tenido una formación normalista.

Desde esta lógica el maestro apasionado se caracterizaba por creer que el trabajo docente implica un sacrificio sin límites, una entrega apasionada e inconmensurable que fue arraigándose con mayor fuerza en el nivel educativo de preescolar, dado que el trabajo se definió como una tarea exclusiva de las mujeres.

Por otro lado, es interesante destacar en particular dos momentos fundamentales en los que el imaginario social del apostolado fue teniendo resonancia en las maestras y maestros, en primer lugar se puede señalar que el proceso de fundación iniciado a partir de finales de siglo XIX y principios del XX estuvo permeado por creencias, concepciones y valores que eran parte de la significación imaginaria del apostolado magisterial, un segundo momento a finales de la década de los veinte cuando se institucionaliza²⁷ la educación preescolar (1928) figuraba con gran fuerza el imaginario social del apostolado promovido por Vasconcelos a inicios de la década; de ahí la posibilidad de que este imaginario se haya encarnado en la institución y hasta la fecha algunos de sus elementos se han re-significado encontrando convergencia con las significaciones promovidas por las reformas educativas actuales.

En otro orden de ideas, es preciso indicar que la entrega hacia el trabajo figura imaginariamente como parte de la significación del “buen maestro” oscilando entre lo instituido y lo instituyente; es decir, tiene eco desde un ethos que sustenta el ser profesional y desde una forma singular en que el sujeto le atribuye significado a la profesión. Se puede advertir que el profesio-

²⁷Hacia 1928 cuando se funda el primer jardín de niños en el Estado de Hidalgo las maestras que trabajaron en estos espacios habían ejercido como maestras en el nivel de primaria, incluso la maestra Ángela Barrientos quien durante casi tres décadas fue inspectora en el nivel de preescolar fungió maestra rural, siendo uno de sus inspectores el maestro Rafael Ramírez esto justamente aconteció antes de integrarse al nivel educativo; posteriormente hay evidencias que tuvo relación con Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata; por lo cual, me aventuro a decir que es muy probable que estas significaciones del apostolado hayan sido compartidas socialmente y figuraran como parte la cultura de la educación preescolar en el Estado.

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

nalismo comprende una serie de prácticas, comportamientos y actitudes éticas que socialmente se han instituido; además, implica una serie de conocimientos y habilidades, mientras que la pasión involucra los afectos, procesos subjetivos y formas en que se significa ser “buen maestro o maestra”, lo cual tienen sus deslizamientos en el plano de lo instituyente.

Considerando “que hay pasión cuando el objeto de placer se transforma en objeto de necesidad; dicho de otra manera, cuando el objeto no podría faltar, cuando el sujeto no puede concebir su vida sin la posesión, absorción, búsqueda, en resumen: la identificación con el objeto de la pasión, deviene en un asunto de vida o muerte” (Aulagnier citada por Castoriadis, 1997b, p. 9).

Esta noción brinda posibilidades para explorar algunos elementos que permiten comprender lo que involucra ser “apasionado por el trabajo”, pues si bien la docencia ha sido considerada como una “tarea vinculada al placer” (Abramowsky, 2010, p. 83), es necesario puntualizar que el trabajo de un maestro comprende un sinfín de actividades, pero en especial suele centrarse prioritariamente en la enseñanza en donde uno de los rasgos constitutivos implica trabajar con los otros; es decir, con los alumnos que se encuentran en un proceso de formación.

Es a partir de las experiencias que se concretan en el hacer cotidiano del maestro en donde encuentra lo que Lortie denominó “recompensas psíquicas de la enseñanza” (Lortie citado Hargreaves, 1996, p. 199) entre ellas, se destaca “la satisfacción y las alegrías” que produce el trabajo con los alumnos, siendo fundamentales para que el profesor se sienta valorado y ejerza su trabajo; es justamente a través de estas recompensas que se puede experimentar placer²⁸.

Las “recompensas psíquicas” que obtiene el maestro se dan a través de los procesos de interacción con los estudiantes, así las percepciones, y valoraciones que los estudiantes tienen sobre los profesores pueden entrañar tanto el reconocimiento como la admiración; en el discurso de Aracely se advierte de manera implícita este tipo de estimaciones a partir de la apreciación y valoración de cualidades como la entrega y el profesionalismo que mostraron sus profesores. Cabe señalar, que también hay un reconocimiento hacia la labor de sus maestros por haber “dejado” su juventud y su vida en aras de dedicarse a la docencia.

Por otra parte, el hecho de que los alumnos reconozcan el trabajo del docente, puede representar para el maestro o maestra una satisfacción²⁹ que le produzca placer a nivel psíquico; no obstante, mantener de manera constante el reconocimiento o admiración puede convertirse

²⁸Castoriadis (2007) hace referencia a que “el individuo social puede y debe encontrar placer en una modificación del “estado de las cosas” exterior a él o en la percepción de tal “estado de las cosas”. Poco importa la naturaleza de estas cosas, siempre, claro está, que se trate de cosas sociales (...) el individuo social es alguien que puede experimentar placer en fabricar un objeto, en hablar con otros, en oír un relato o cantar, en mirar una pintura, en demostrar un teorema o adquirir un saber; también en conocer que los otros tienen una “buena opinión” de él e incluso pensar que ha “actuado” bien” (p. 339).

²⁹Aulagnier (1994) destaca que la satisfacción “de las necesidades del cuerpo o de la psique... , estará siempre acompañada de una experiencia de placer [...] cuya realización es una condición de vida” (p. 188).

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

en objeto de necesidad a nivel psíquico al reivindicar la elaboración imaginaria de lo que le representa ser “buen maestro”.

Hablar de la pasión desde lo expresado por Aracely nos sitúa en dos posiciones; la primera, tiene que ver con el sujeto que percibe, re-elabora y re-crea los sentidos socialmente compartidos sobre lo que comprende ser un maestro o maestra apasionada y la segunda posición se relaciona con un “investimiento apasionado” por el trabajo docente, este investimiento es concretado en el hacer cotidiano y en las prácticas realizadas por sus maestros, invertir pasionalmente de acuerdo con Castoriadis (1997b) “pertenece al dominio de la creencia [sin la cual se considera imposible poder vivir, es parte del dominio de lo humano, incluso la creencia] va más allá del ser perceptible de las cosas, del mundo y sus relaciones” (p. 15), pues las creencias contienen una parte imaginaria desde donde los sujetos dan significación a su trabajo.

Ahora bien, lo que se invierte apasionadamente es el “trabajo docente” el cual se encuentra socialmente instituido, el modo de adherirse al trabajo consiste:

... en el creer, cuya modalidad afectiva es la pasión, que a su vez se manifiesta casi siempre como fanatismo. La pasión es llevada a su máxima intensidad porque el individuo socializado, a riesgo de su propio sinsentido y el de todo su entorno, tiene que identificarse con la institución social y las significaciones que ésta encarna. Negar a una u otras, las más de las veces es suicidarse física y casi siempre psíquicamente. El reverso evidente de esa pasión, de ese amor sin límites de cada uno por sí mismo y por los suyos es el odio a todo aquello que niegue a esos objetos, o sea el odio a las instituciones y significaciones de los demás y a los individuos que las encarnan (Castoriadis, 1997b, p. 24).

El investimiento apasionado por el trabajo docente se funda en las creencias que han sido institucionalizadas; por lo cual, el creer para la psique se centra en esa búsqueda de sentido en donde se requiere mantener unido lo que se le presenta “aparentemente sin orden y relación” (Castoriadis, 1997b, p. 24), aquellos elementos en dispersión que cobran valor a partir de una matriz de sentido; así esa búsqueda que conlleva a “mantener todo unido” se constituye en una fuente de placer generada a partir de lo que la psique se re-presenta “con sentido” o contrariamente en una re-presentación cuya fuente de displacer es el “sin sentido”.

Una representación psíquica siempre va a remitir a otras representaciones u otras significaciones y “son esas remisiones, en su totalidad indefinida y siempre abierta, las que constituyen el contenido de la representación o significación particular” (Castoriadis, 1989, p. 193). Ahora bien, es importante dejar claro que a nivel psíquico la representación no aparece inamovible pues hay constante flujo representativo (afectivo – intencional) en perpetuo movimiento en donde si bien prevalecen las remisiones que ponen en relación a las representaciones, también ese fluir magmático permite crear y re-crear sentido.

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

Si la creencia es necesaria para que la psique encuentre sentido a través de lo que se representa, es justamente la representación de acuerdo con Castoriadis (1989), indisociable del afecto y del deseo, de ahí que bajo la modalidad de creer el individuo involucre sus afectos volcados en la pasión.

La pasión hacia el trabajo docente va a contener representaciones y significaciones imaginarias con las que el maestro se va identificando; encarnadas en la institución de la educación; su valor individual estriba en cómo el maestro las significa y a partir de ello, produce y reproduce discursos y prácticas. La doble cara de la pasión abarca el amor y el odio, el primero anudado a lo que tiene sentido para la psique y el segundo al “sin sentido” que diverge con las significaciones y por ende con lo que se cree y se ha significado; por lo cual, el odio es justamente hacia las significaciones que se contraponen con lo que la psique ha significado.

Por otra parte, la pasión y el profesionalismo que Aracely advierte en sus maestros, tiene uno de sus soportes en la creencia que configura el ser “buen maestro”, la cual se sostiene desde la entrega y la dedicación que se muestra hacia el trabajo y que a la vez figuran como rasgos personales; no obstante, el profesionalismo conduce a asumir la entrega en función de lo que está instituido de los significados socialmente compartidos y la forma en que son asumidas una serie de regulaciones institucionales en torno al trabajo del maestro; mientras que la pasión va a atravesar lo subjetivo, se instala en la forma en que el sujeto ha significado y re-significado lo que la institución le ofrece, su dominio es la búsqueda de sentido para la psique que se anuda a los deseos y afectos.

Es interesante destacar que Aracely concibe a sus maestros como apasionados y profesionales, cuestiones valoradas de manera positiva al grado de destacar su deseo por ser como ellos, lo cual se relaciona con la identificación que se instaura con los otros (sus maestros, sus familiares que se dedican a la docencia y con el Otro producto de las significaciones compartidas socialmente) y que de acuerdo con Anzaldúa (2007), quien recupera algunos aportes de Freud “implica querer ser el otro” (p. 257) lo cual resultaría inasequible; no obstante, tienen lugar a nivel psíquico en la “construcción del yo”, en este proceso juega un papel central lo que imaginamos del otro o los otros con quienes nos identificamos, de tal forma que desde lo imaginario se valora una serie de rasgos y características que creemos son constitutivas de los demás.

El proceso de identificación con sus maestros consistió en “asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra” (Anzaldúa, 2007, p. 257), de tal manera que Aracely recuperó de los otros algunos rasgos que relacionó con la pasión por el trabajo.

Así desde su formación como docente podemos advertir que “la actividad formativa no se

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

limita a la transmisión que por cierto, nunca es íntegra, porque ella queda atravesada por lo imaginario, por la fuerza de creación y la posibilidad de que lo creado pueda significar algo para otros” (Ramírez, 2015a, p. 80), así la experiencia de formación confluye con un contenido imaginario en tanto “creación incesante” a nivel social como a nivel psíquico, a partir de la cual se significa, se da sentido y se recrea lo que imaginariamente comprende la pasión por el trabajo docente.

Imelda: ¿Qué comprendía esa pasión?

Aracely: Su entusiasmo, el querer contagiarte la vocación, el querer no solamente que comprendieras una materia o asignatura de un plan de estudios, sino que te bombardeaban con muchas cuestiones culturales; yo me acuerdo de una maestra muy admirada por mí, eeeeehhh que tan sólo escucharla hablar ya significaba muchas enseñanzas porque te hablaba de historia, de gramática, de literatura, no nada más de observación de la práctica docente. . . , y hasta la fecha yo la escucho todavía hablar y digo no cabe duda que esta persona nació para la enseñanza, porque sigue enseñando con su actitud, con su trato digno, con su trato elegante, profesional, muy respetable, entonces todo eso es pasión, mmmjjj y claro que también habrá reconocer que con todo esos años de tablas que podríamos decir que ya tienen, pues han enriquecido no, han enriquecido sus funciones (E2A, 10/11/2015, pp. 3-4).

La pasión integra un entretejido de varios elementos asociados a creencias y significaciones; entre ellos, el entusiasmo mostrado por los maestros; el cual de alguna manera puede ser entendido como un estado de ánimo que los motiva para creer en la enseñanza y en el aprendizaje de los estudiantes; haciéndose perceptible a través de la forma de actuar y del interés que se muestre. El entusiasmo formó parte de las características conductuales del “buen maestro” a finales del siglo XIX, y cobró sentido a través del imaginario social del apostolado, así se consideraba que el maestro “si no tiene fe en la escuela, si no tiene fe en su elevada misión, no tendrá entusiasmo; sin entusiasmo profesional todo maestro es malo, tanto que nos parece criminal” (Boletín de Educación de Santa Fe en Tenti, 1999, p. 187).

El entusiasmo era valorado como producto de la fe; es decir de las creencias del maestro en torno a la escuela, a su misión de educar y difundir la moral laica; la ausencia de dicho estado de ánimo llevaba a calificarlo como “mal maestro”. Ser entusiasta moviliza los afectos positivos e idealiza un deber ser que sigue figurando hasta la fecha y es valorado como un atributo positivo que remite a las cualidades del “buen maestro”.

Por otra parte, la pasión también involucra el hecho de creer que sus maestros pretendían “contagiarle la vocación”, llama la atención porque procede de quienes se dedican a la formación de docentes; en este sentido, se puede señalar que estos sujetos figuran como portadores de conocimientos y significaciones en relación al campo educativo. “El contagio de la vocación” es advertido como algo que procede de lo exterior, de lo que otros le compartieron y con lo que se fue identificando; al ser considerado por Aracely desde una arista de la formación remite a

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

procesos de transmisión, los cuales nunca son íntegros; porque la formación implica “un proceso imaginario de apropiación, distancia y creación que hace configurar certezas sobre el mundo. Un proceso interpretativo en acto en el que construyen posiciones subjetivas, sentidos de la acción colectiva y singular” (Ramírez, 2015, p. 74).

En este orden de ideas, es el sujeto quien se apropia y construye sentido sobre la profesión a partir de las prácticas y rasgos que constituyen a los otros, de tal forma que “el contagio de la vocación” oscila entre lo que los otros transmiten durante los procesos de formación y lo que el sujeto en formación interioriza del otro. Esto remite a los procesos identificatorios, en donde la identidad se va definiendo en relación al otro; a partir de lo que se resignifica del otro.

En su proceso de formación los rasgos constitutivos de sus maestros (el entusiasmo, el bagaje cultural, las formas de hablar y el trato hacia los demás) expresados a través de estados de ánimo, conocimientos y prácticas sociales son factibles de contagio. Su contenido cobra relevancia en términos del contagio de la vocación porque remiten a las características del “buen maestro.

De acuerdo con Anzaldúa (2004) “lo que generalmente se denomina como “vocación” personal, es una serie de significaciones imaginarias asumidas (generalmente a posteriori) a manera de explicación” o “justificación” acerca de una decisión sobre los estudios y/o prácticas profesionales elegidas” (p. 219). Esto conduce a advertir que las valoraciones a posteriori realizadas por la maestra con respecto al contagio de la vocación se nutren de significaciones imaginarias construidas en torno al “buen maestro” y a la enseñanza.

El contagio por la vocación tiene estrecha relación con lo que implica la enseñanza, la cual para la maestra no se circunscribe únicamente a lo instituido por medio de un plan de estudios, pues desde sus vivencias algunos de los profesores que tuvo no se limitaban a que comprendieran los contenidos de una materia, pues a través de ellos también aprendía otras cuestiones de orden cultural.

En este sentido, el contagio por la vocación se puede considerar como la transmisión de creencias que forman parte de una red de significaciones imaginarias desde donde se sostiene el rol del maestro (formas de ser y actuar), así como una serie de significaciones en torno a la enseñanza; de tal manera, que la formación no se limita únicamente a lo instituido por medio de un plan de estudios pues Aracely advierte que algunos de sus profesores no se circunscribían exclusivamente a lo que comprendieran los contenidos de una materia.

En su discurso rememora que tuvo una maestra a quien hasta la fecha admira porque con solamente escucharla hablar implicaba para ella “varias enseñanzas”, como se puede ver hay una valoración de la lengua como medio a través del cual el profesor se vale para enseñar no sólo un

2.2 La pasión por el trabajo docente: una forma de identificación con la profesión.

contenido de una materia en específico, sino también una serie de elementos culturales y saberes de diversas áreas del conocimiento; poseer saberes, en parte, es relacionado con la pasión por la enseñanza porque se instala en la creencia de que el profesor debe tener cierto bagaje cultural.

El “contagio de la vocación” parece remitir a los procesos de transmisión inacabados que involucran formas de enseñar y de ser maestros, en donde converge el uso del lenguaje, las actitudes, los valores, los conocimientos y saberes. Para Aracely el contagio procede de los maestros en servicio o formadores de docentes que han construido cierta experiencia y poseen conocimientos en relación a un “saber hacer” en el campo educativo.

El discurso de la maestra no solo alude a los procesos de transmisión vía el contagio de la vocación. Al señalar que su maestra “nació para la enseñanza” considera este hecho como algo innato que acompaña al sujeto toda su vida, de manera implícita se condensa un “destino por cumplir” asociado a factores constitutivos de la persona; desde esta lógica se apuntaría hacia los procesos genéticos o hereditarios que figuran de manera imaginaria como otra vía constitutiva de los maestros. A través de la frase “nacer para la enseñanza” se niega la decisión del sujeto en la elección de una profesión, de tal forma que el énfasis se sitúa en predisposición para desempeñar una actividad profesional.

Para Aracely la pasión comprende las actitudes, así como el trato hacia los demás que es atribuido a tres sentidos, el primero de ellos se refiere de manera específica a un **trato elegante** en donde sin duda sus expresiones y acciones están mediados por la cortesía, los modales y en sí la educación del profesor. Es preciso recordar que los modales desde finales del siglo XIX formaban parte de las características de autopresentación del maestro ideal y se hacían evidentes a través de “los modos de hablar o actuar frente a los demás” (Tenti, 1999, p. 188); el uso de los modales se instaura en la creencia de que el buen maestro es poseedor de valores y normas de conducta socialmente aceptables que se hacen evidentes en el trato hacia los demás.

El segundo sentido alude a un **trato digno** el cual puede ser asociado a la forma en que se establece un vínculo en la relación con los demás, en donde se tiene presente la condición humana y se hace sentir valioso al otro por medio de un trato que denote respeto y decoro, a través del cual se ponen en juego las actitudes y comportamientos que muestre el docente; la forma de tratar a los demás en el ámbito educativo ha sido re-significada a través de la significación imaginaria de la calidad de la educación, en donde el trato digno está relacionado con la no discriminación y el hecho de integrar a los niños independientemente de sus condiciones económicas, étnicas, capacidades física e intelectuales; pero también el trato digno forma parte de la ética de los servidores públicos.

En tercer lugar se hace referencia a un **trato profesional** el cual se relaciona específica-

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

mente con la figura del profesor y el dominio de sus funciones que desempeña con el alumnado, con los padres de familia y compañeros de trabajo. El trato que brinde el maestro hacia los demás es percibido por la maestra Aracely como generador de respeto, no solamente en el momento de concretar la relación con los demás, sino como algo permanente que define las formas de comunicación e interacción con los demás.

Por otra parte, apelar al “buen trato” tiene como finalidad “motivar, dominar, incentivar o encantar” (Alliaud, 2011, p. 58), aspectos implícitos en las relaciones del maestro con los alumnos, en donde se cautiva y se seduce con el trato al establecer una relación educativa con el otro.

Desde lo que expresa Aracely hay un reconocimiento de la influencia que tuvo su maestra por el hecho de quererles contagiar la vocación a los estudiantes y retoma algunos atributos positivos como: el entusiasmo mostrado hacia el trabajo docente, el trato digno, elegante y profesional que media las relaciones con los demás, el bagaje cultural (dominio de saberes) que le permite al maestro enseñar algo más que una materia. Estos atributos son asociados con la pasión por el trabajo docente y de manera más precisa con la enseñanza por ser una tarea sustancial de la labor del profesor; se vuelven un referente desde el cual le encuentra sentido a su profesión y van a permear la definición de su práctica en el espacio escolar. Como se advierte la pasión por el trabajo docente no solo se asocia a los afectos sino que está vertebrada por significaciones imaginarias a través de las cuales se re-crea el sentido que el trabajo tiene para los maestros.

2.3. Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

Las creaciones de sentido que le dieron contenido a la elección de la profesión de educadora también operan al significar el trabajo en el hacer cotidiano, las maestras Martha, Lucy y Aracely le dan prioridad a la construcción del vínculo afectivo con los niños en donde cobra relevancia la protección a los menores, el gusto por los niños y las satisfacciones que entraña el trabajo; por otra parte, aquellas significaciones construidas en relación a la profesión como una herencia familiar y el hecho de considerarse maternal, inciden en la forma de significar la enseñanza.

Martha: dije y si no era yo para esto pues. . . , trato de hacer mi mejor trabajo y lo disfruto y siempre con. . . , con los niños, el hecho de que se te abracen y que no se quieran ir y que quieran estar trabajando contigo es muy satisfactorio eso para mí fue fascinante estar con grupos y dije todo, todo, todo daba yo, lo extra, lo más que pudiera por mis niños, entonces siempre es. . . , incluso soy católica y cada ocho días encomiendo a Dios a mi grupo y ahorita encomiendo a toda la escuela (E4A, 17/11/2015, p. 19).

Aunque no está convencida totalmente de la actividad profesional que ejerce, menciona que trata de “hacer lo mejor posible su trabajo” e incluso paradójicamente señala disfrutar lo que realiza; situación asociada al hecho de encontrarle sentido, lo cual ha implicado significarlo en función de los vínculos afectivos que se generen con los alumnos, en donde resultan satisfactorias las muestras de cariño que recibe por parte de los niños; entre ellas, los abrazos a través de los cuales media el contacto físico con los pequeños, como una manera de externar el afecto mutuo, en donde sentirse querida le permite encontrar cierta satisfacción e inclusive esos lazos afectivos que la unen con sus alumnos se hacen evidentes cuando en ocasiones no quieren irse al término de la jornada escolar dado que se sienten a gusto con el trato y contacto que la maestra establece con ellos.

De manera implícita la profesión aparece asociada al vínculo afectivo que moviliza sentimientos en donde querer y ser querido por los niños figura como una parte sustancial y prioritaria, que no solo reditúa satisfacciones personales para la maestra, pues este tipo de vínculo se asocia de manera imaginaria al deseo de los alumnos por permanecer o estar a gusto en la escuela.

El trabajo en grupo le resultó a la maestra fascinante por la carga afectiva vertida en la relación con los niños e incluso hace referencia a “entregar todo por los alumnos” como una manera de reciprocidad hacia el cariño recibido por los niños; este tipo de entrega conlleva implícita la imagen de la maestra entregada a su trabajo que figura como parte de las creencias en las que se sostiene el ser una buena maestra. Implícitamente la entrega remite a una de las cualidades del maestro cuyo soporte constituyó parte del imaginario social del apostolado, en donde la labor del maestro involucraba una entrega sacrificada a favor de la educación, en los procesos de re-significación de dicho imaginario se puede advertir como la entrega aparece asociada a la “dar/entregar afecto” a los menores.

La frase “entregarlo todo, dar todo o dar lo extra por los alumnos” paradójicamente parece estar asociado con un amor hacia el trabajo que negaría la posibilidad de que su labor le resulte una carga pesada por ser una actividad profesional que no es totalmente de su agrado.

Por otra parte, al traer a colación sus creencias religiosas en donde destaca pedir protección para sus alumnos se puede inferir que subyace la idea de que los niños no solo necesitan de un cuidado por parte de los adultos sino que también requieren de la protección que provenga de una fuerza divina. Desde el rol que ejercía como educadora y actualmente como directora el hecho de encomendar a los alumnos a Dios conduce a advertir que para la maestra cobra relevancia la protección hacia los menores desde una instancia del orden de lo imaginario, en donde salvaguardar, proteger y cuidar tienen una importancia trascendental porque se pone en juego la integridad de los niños, lo cual es motivo de preocupación para la maestra dado que puede generar algún

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

problema con los padres de familia.

Procurar la protección de los menores se asume como parte de lo que le compete a la maestra y a la escuela, aunado a que lleva implícita una significación de lo que implica “ser el protector” de ahí que para la maestra Martha se sitúe incluso más allá de sus posibilidades; por ello, esa protección la asocia con la creencia de una fuerza divina a la que puede recurrir para solicitar protección para los menores. Nótese que el sentido atribuido a la protección deviene de una creencia distinta a la de la maestra Laura (aspecto recuperado en una de los apartados anteriores), sin embargo, aparece latente el sentido de protección a los menores.

Retomando el sentido de la afectividad en la relación con los alumnos, se puede indicar que a partir de las experiencias que las maestras tienen durante sus inicios en la labor docente se configura una forma de vincularse con los alumnos preescolares.

Lucy: ... entonces ya de ahí poco a poco con las experiencias, con las satisfacciones de, de esos niños que se te pegan a ti, de que yo usaba mucho vestido, de que te empiezan agarrar aquí (me toca la rodilla), a sentir las texturas, porqué traía medias la maestra no y así, no pues ya son satisfacciones que uno poco a poco, pues uno se va haciendo no es de que no los den todo en la Normal uno va haciendo su modo para trabajar (E1A, 04/11/2015, p. 5).

En el hacer cotidiano Lucy va significando la profesión como una actividad vinculada a las satisfacciones que le brinda el trabajo, las cuales se sostienen en los afectos que los niños le externan a través de una caricia, en donde el contacto físico constituye una forma de afecto. Estas situaciones eran agradables para la maestra pues aunque consideraban que los niños lo hacían con la intención de sentir la textura de su ropa, también este tipo de acciones a través del contacto físico generaba sensibilidad ante las formas en que los niños le demostraban su cariño. En este sentido, se puede advertir que el trabajo como indica Nicastro (2003) “moviliza pasiones” en los sujetos asociadas a las gratificación afectiva que le produce la relación con los alumnos.

Para Lucy el maestro se va conformando con base en las satisfacciones que obtiene del trabajo y a la par define su modo de trabajar; en relación a esto es necesario considerar los propios contextos en que desarrolló su labor, los medios y recursos disponibles así como las características de la población infantil, situaciones que van cambiando y que rebasan los aprendizajes obtenidos durante la formación docente.

Por otra parte, las satisfacciones que genera el trabajo incluyen los recuerdos que los estudiantes puedan tener en relación a su educadora; sobre todo cuando se hacen evidentes al reencontrarse con jóvenes que fueron sus alumnos.

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

Martha: . . . entonces esa satisfacción de ver a tus niños y ahorita ya mis generaciones qué años tienen, trece años de edad, mi primera generación están entre trece, catorce o quince y entonces los ves y que te recuerden y que dices que fuiste una buena maestra, por apapachadora, por. . . por este. . . , dicen la bailarina todo, te digo aquí este. . . , cuestión rítmica tenía yo unas niñas que no querían participar y nada más les ponía yo la música y rápido corrían a bailar y no que no, se hacen como la educadora, los niños son el reflejo de la maestra, si la maestra es callada cómo vas hacer hablar a los niños, pues no, aquí los hacía yo que hablaran hasta por los codos, que se expresaran, que bailaran, que se movieran y todo (E4A, 17/11/2015, p. 19).

Las satisfacciones del trabajo docente parecen tener un efecto prolongado cuando se anudan al hecho de que los alumnos recuerden a su maestra de preescolar a pesar de que hayan transcurrido los años. El deseo de permanecer en la memoria de los estudiantes como “buena maestra” está asociado con cuestiones de orden afectivo; en donde el recuerdo de los ex-alumnos se sitúa en la evocación de la figura de la maestra como “apapachadora” es decir, como una persona que les externaba su cariño a través del palmadas, abrazos y caricias.

Es evidente que ser recordada por los ex-alumnos está relacionado con algo distintivo de la maestra Martha como lo es su gusto por la danza y el baile; actividad que implica el movimiento del cuerpo y que en el nivel de preescolar constituye un medio educativo para favorecer el desarrollo motriz de los alumnos, así como el conocimiento de las posibilidades de movimiento de su cuerpo, de ahí que revista valor para Martha, incluso considera que el gusto por el baile se transmite a los alumnos a tal grado que los niños “se hacen como la educadora” es decir, si ella tiene algún gusto o habilidad, influye para que los alumnos también la desarrollen. En la creencia de que los alumnos son un reflejo de la maestra, subyace una idea narcisista en donde se desea que el alumno se asemeje lo más posible al maestro o a la imagen del niño ideal que se ha formado.

Desear que sus alumnos la recuerden por “bailarina” pone de relieve el recuerdo asociado con un rasgo constitutivo de su identidad y que es reconocido por los estudiantes.

En este sentido es preciso indicar que de acuerdo con Anzaldúa (2004) “la fantasía de “dejar huella en sus alumnos” y “ser recordados por ellos con cariño y gratitud” conforman un anhelo narcisista, no solo de ser reconocidos sino trascender en el recuerdo (¿más allá de la muerte?). El deseo de trascendencia y reconocimiento aparece reiteradamente en los maestros y es uno de los principales motores que sostienen al docente en su trabajo” (p. 365).

Los recuerdos evocados por los alumnos constituyen una fuente de satisfacción para el docente cuando estos aparecen como una reiteración de lo que le representa ser un “buen maestro” e implícitamente figuran como una forma de un reconocimiento continuo que tiene un anclaje en los lazos afectivos que en otro momento los unieron.

El valor de lo afectivo en la relación de las maestras con los alumnos tiene sus deslizamientos y se constituye en elemento que figura como parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

Aracely: ... recuerdo que veía a mis niños y decía ¡ay! o sea estos niños se merecen lo mejor ¿no?, y hasta la fecha, hasta la fecha; entonces creo que básicamente la parte de, de los valores, de las actitudes, de más allá incluso que de los conocimientos que se pudieran llevar, creo que es más fuerte la parte afectiva emocional, y a veces es la que más está al interior de nuestros pequeños o es la que más requiere un salto no sé cómo llamarle para prepararlos para otras cuestiones más, cosas más complejas como ya unos aprendizajes, unos conocimientos o conceptos más elaborados (E2A, 10/11/2015, p. 17-18).

Cuando Aracely comienza a trabajar en una comunidad indígena indica que al ver a sus alumnos pensaba que “merecían lo mejor” cuestión que continúa latente aunque ahora trabaja en un contexto urbano; este hecho de “merecer lo mejor” puede ser asociado a múltiples factores; en primer lugar, si consideramos las situaciones precarias que se pueden enfrentar en un medio indígena o incluso en medios urbanos imaginados, nos situamos ante una diversidad de problemas como la pobreza y las escasas posibilidades de las familias que habitan en esos contextos; aunado a esto, la falta de escolarización y los problemas sociales como la desintegración familiar, la violencia, el alcoholismo y las adicciones que obstaculizan las oportunidades de los niños para tener mejores condiciones de vida.

Desde su experiencia en relación a los contextos en donde ha laborado, estima que es fundamental y prioritario atender la parte afectiva y emocional de los alumnos, lo cual puede estar asociado a dos razones; en primer lugar, con el ambiente familiar en que cada alumno vive y en segundo lugar, por la influencia del entorno social que rodea al niño.

Mirar a los estudiantes desde este ángulo le hace pensar a la maestra que los niños se merecen lo mejor; para atender a esto considera que lo básico son los valores y las actitudes que los alumnos desarrollen, lo cual está relacionado con una educación de tipo moral.

Abordar principalmente las cuestiones de orden afectivo y emocional se considera una condición previa que permite preparar a los niños para los aprendizajes más complejos; esta apreciación tiene algunas implicaciones porque sitúa a los alumnos como carentes de afecto y con un desarrollo emocional escasamente fortalecido; esto lleva a la educadora a “conocer a los chicos, saber qué les pasa y qué sienten más allá de su condición de alumnos requiere, para ser practicado, que se ponga en juego algo del orden de la afectividad”(Abramowsky, 2006, p. 82).

Así, ante una falta de afecto hacia los menores, las maestras se ven interpeladas subjetivamente de tal forma que buscan suplir esa carencia brindándoles afecto y preocupándose por su bienestar emocional.

Atender lo emocional y lo afectivo resulta para Aracely tener mayor importancia que los conocimientos que la escuela les puede brindar a los alumnos; esta centralidad de lo afectivo y

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

lo emocional en la enseñanza ha tenido eco en la escuela desde planteamientos curriculares³⁰, pedagógicos y psicológicos asociados con una educación emocional que responda a las necesidades de los alumnos y sobre todo a las necesidades de orden social, de tal manera que la escuela tendría un carácter compensatorio.

Las cuestiones de orden afectivo en la escuela se consideran prioritarias para establecer un vínculo con los alumnos y como una condición que permita encauzar procesos de enseñanza y aprendizaje de otros contenidos que tienen cierta complejidad.

Aracely: Mira creo que el trato y el contacto físico, es fundamental, los niños son muy inteligentes y se dan cuenta cuando alguien realmente los quiere o los aprecia, o los valora, o cuando alguien finge quererlos ajá, entonces cuando tú te ganas la confianza de los niños, pues eso te permite hacer todo con ellos ajá y este. . . , todo me refiero a la parte de los planes y programas no, pero incluso más allá porque se convierten en tus verdaderos amigos (E2A, 10/11/2015, p. 18).

Pensar que el trato y el contacto físico con los alumnos es fundamental, implica demostrarles afecto a los niños a través de la caricia, el apapacho o el abrazo, así como recurrir a utilizar la palabra cariñosa; es decir, hacer evidentes y perceptibles las muestras de afecto de tal forma que los niños puedan apreciarlas. Esto moviliza la creencia de “querer a los niños” lo cual lleva a las maestra a generar un vínculo afectivo con los alumnos.

Hacerles saber que se les quiere, se les aprecia y valora, es sustancial para la maestra porque le permite ganarse la confianza de los alumnos, lo cual se considera importante para constituir un vínculo pedagógico, pues el hecho de propiciar que los niños confíen en su maestra lo asocia con tenerlos a su disposición para lograr los propósitos y objetivos curriculares de los planes y programas.

Pero si consideramos que la confianza tiene un grado de reciprocidad, no solo impera la confianza de los alumnos hacia los maestros sino también la confianza de los docentes hacia sus alumnos; sin embargo, desde la lógica del docente parece tener mayor relevancia ganarse la confianza de los alumnos a través de un trato afectivo que les permita establecer una cercanía

³⁰En los planteamientos curriculares de los programas de educación preescolar desde 1992 con las dimensiones de desarrollo del niño se aludía a la dimensión afectiva, la social, la cognitiva y la física las cuales debería ser atendidas en el proceso educativo, llama la atención que lo que corresponde a lo afectivo se situó en primer orden; para 2004 con los campos formativos también figuró en primer lugar el campo de desarrollo personal y social; y ya en el programa de 2011 que conservó casi en su totalidad los contenidos planteados en el programa 2004 se colocan en primer lugar los campos formativos de lenguaje y comunicación, en segundo orden pensamiento matemático y hasta el quinto lugar se ubicó el campo de desarrollo personal y social, de alguna manera se advierte que implícitamente hay un sentido y una lógica si consideramos la función socializadora que se le fue atribuyendo al jardín de niños, en donde la relación con los otros y la forma de expresar los afectos constituyen la base del desarrollo de habilidades emocionales. En el programa (2011) colocar principalmente los campos relacionados con la escritura y las matemáticas pone en evidencia la prioridad y énfasis que se ha puesto en favorecer el desarrollo de habilidades de esa naturaleza.

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

con los alumnos. En este tipo de relación la maestra Aracely señala que incluso los alumnos pueden llegar a convertirse en sus amigos, lo cual da cuenta de que los vínculos establecidos con el alumnado no remiten de manera exclusiva a una relación de tipo educativo.

Por otra parte, las construcciones de sentido realizadas en torno a la elección de la profesión también tienen correlación con los sentidos que se le atribuyen a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, Aracely recuerda que cuando comenzó a trabajar lo más significativo fue el uso de una serie de recursos.

Aracely: Pues mira lo más significativo fue el juego, parece un cliché pero no, cuando yo me di cuenta y supe que mis niños no, mis niños eeehh (rectifica la forma en que se expresó) que aquellos pequeños no hablan español, dije qué voy hacer con ellos, cómo les voy a decir, entonces todo era por imitación arriba y entonces yo me levantaba y arriba y todos se levantaban, ahora un tren chucu, chucu . . . yo nunca aprendí hablar el otomí, nunca, ni una sola palabra eeehhh, pero ellos sí, al terminar el ciclo escolar ya hablaban español todos, entonces fue el juego, el levantarlos, el bailar, sabes que, muchas canciones, eso para mí fue básico y sigue siendo yo creo que está tan ya en mi ADN que cuando entro igual a un salón es el canto, la rima, el chiste, la adivinanza algo que tenga que ver con eso, porque fue una situación que a mí me ayudó mucho, entonces a través de las canciones escenificadas o de las canciones con el material sobre lo que iba tratando la canción, los niños, pues imagínate si aquellos aprendieron hablar español, se puede, se continúa enriqueciendo también su lenguaje, su vocabulario y para mí eso fue lo más significativo (E2A, 10/11/2015, p. 8).

Uno de los recursos educativos de gran valor para la maestra desde que inició su trabajo docente lo constituye el juego; aunque señala que “parece un cliché”, pues en preescolar ha sido común utilizar dicho recurso; de hecho, a través de la historia del jardín de niños mexicano se puede advertir su presencia en las propuestas pedagógicas, en los métodos y discursos educativos, que ha orientado el trabajo en los planteles.

El juego como recurso didáctico está sometido a ciertas reglas que los niños deben respetar, en sí mismo responde a una lógica del control sobre las acciones a realizar, su fundamento en la norma delimita lo que está permitido hacer, las restricciones que existen e incluso puede derivar algunas sanciones; el interés de los niños en las actividades de tipo lúdico parece ponerse de relieve obviando que también constituye un mecanismo de disciplina.

El valor que Aracely le da al juego resulta ser significativo porque a través de este recurso logró que los alumnos aprendieran, a pesar de que hablaban una lengua distinta a la suya; en este caso se puede advertir que la educación en el siglo XX no le atribuía valor a la lengua materna, incluso la maestra opta por enseñarles a partir del español que ella dominaba, esto implicó para Aracely buscar la forma de establecer una comunicación con los pequeños y se valió de juegos en donde los niños imitaran movimientos y a la vez cantaran; lo cual produjo que los alumnos aprendieran hablar español al final del ciclo escolar.

Para la maestra cobraron gran relevancia los juegos, los bailes y las canciones pues a través de ellos se hacía uso de la lengua y además le daba la posibilidad de que los niños imitaran los movimientos o representaran ciertas acciones; por tal situación, hacer uso de estos recursos didácticos le permitió no solo establecer una comunicación con ellos, sino también que aprendieran y fueran dominando el español.

Por la efectividad que tuvieron dichos recursos didácticos en su práctica docente los considera básicos, incluso hasta la fecha siguen teniendo gran valor para ella, pues imaginariamente considera que forman parte de su ADN, cuestión que puede relacionarse con cierta información que le ha sido heredada o transmitida por medio de la sangre; cuestión que se asocia a la creencia de que ser maestro involucra “traerlo en la sangre” por el hecho de proceder de una familia integrada por maestros.

El ADN que la constituye figura de manera imaginaria como portador de información que le posibilita tener elementos que contribuyen al desarrollo de su labor docente; así la literatura, los cantos y la música se asocian desde lo imaginario con factores hereditarios o predisposiciones para ser educadora.

Por otra parte, el hecho de creer que en la constitución de su ADN hay información relacionada con los relatos literarios, cantos y juegos; es valioso para ella porque estos recursos se pueden activar al momento de entrar en interacción con los alumnos. Al indicar que ese tipo de literatura es parte de su ADN implícitamente da cuenta de que el uso de estos recursos es algo que la distingue como maestra, la constituye y forman parte de sus gustos y preferencias.

Por otra lado, es necesario considerar que los juegos que implican hacer uso de cantos, constituyen un medio para disciplinar a los alumnos y mantener cierto control del grupo, además es preciso señalar que algunos cantos son portadores de un contenido moral que apuntala hacia la regulación de la conducta o en su caso promueven formas de percibir la vida social.

También el uso de recursos educativos que involucran juegos didácticos o en su caso juguetes convencionales, tiene gran valor en los procesos de enseñanza.

Aracely: ... entonces cuando yo les presentaba algunos juguetes para trabajar alguna situación pues era tenerlos casi comiendo ¡ay, sí! ..., de mi palma de mi mano a los inocentes (sonreímos), entonces obtenía lo que quería de ellos, con el juego, el canto, el lenguaje, la psicomotricidad (E2A, 10/11/2015, pp. 8-9).

Para Aracely algunos materiales didácticos como los juguetes constituyeron un medio para favorecer el aprendizaje de los alumnos. De alguna manera a través de ellos generaba el interés por parte de los niños. Hacer uso de este tipo de materiales con fines didácticos y advertir resultados favorables, le permitió darse cuenta de su valor en el aprendizaje.

2.3 Las creaciones de sentido en el trabajo de las educadoras

Crear que a través del uso de este tipo de materiales podría tener a los niños “comiendo de su mano” se relaciona imaginariamente con el hecho de considerar que el maestro por medio de lo que les enseña a los alumnos les provee de alimento; implícitamente alimentar también tiene relación con el hecho de que en los primeros años los niños son alimentados por su madre, así “comer de la palma de su mano” implica que se nutran y a la vez dependen de lo que los demás les proveen.

De manera implícita se puede advertir que existe como trasfondo la imagen de la madre que nutre; aspecto que tiene relación con el proceso identificatorio en donde la maestra elige la profesión por el hecho de considerarse maternal, de ahí que la significación imaginaria de la madre esté presente en la forma de definir la relación educativa teniendo sentido “proveer de alimento a los niños” y “que coman de su mano”, que les agrade/satisfaga lo que les ofrece.

El agrado que los alumnos muestran ante los recursos que se emplean como son los juguetes, las canciones, los juegos, el canto y el movimiento, simbólicamente representan los medios que le permiten a la maestra imaginariamente “nutrir” a través de la enseñanza.

En este capítulo se han abordado los procesos identificatorios de las maestras con la profesión docente, a partir de una relación con los procesos históricos y las formas en que se ha significado la labor del maestro; considerando la singularidad de cada una de las maestras se puso énfasis en las convocatorias que tuvieron eco en la elección de su carrera a través de las significaciones imaginarias que entretejen la profesión con el género femenino. La forma de significa la profesión no solo es parte constitutiva del proceso identificatorio pues incide y orienta la acción de las maestras durante sus primeros años que desempeñaron al profesión, dándole sentido a la enseñanza y al aprendizaje.

Una aspecto en común entre las maestras a excepción de una de ellas, radica en que al momento de incorporarse a la docencia, simultáneamente ejercieron una doble función (docente y directiva) en jardines de niños unitarios y bi-docentes en donde no hay un director que de manera exclusiva desempeñe el rol directivo; por tal razón bajo la denominación de “educadora encargada” se le encomienda a la educadora a ejercer la doble función que implica estar al frente del grupo y a la vez atender los asuntos relacionados con la dirección del plantel; por lo cual, en el siguiente capítulo el abordaje se centra en el la figura de la educadora encargada y en los procesos de transición entre la función docente y directiva.

El ejercicio de la función directiva entre lo azaroso y las creaciones de sentido.

[...] es la sociedad instituida la que determina las categorías esenciales de lo que pensamos y de cómo lo pensamos, las «metáforas con las que vivimos» [...], incluidas las referencias intelectuales con las que intentamos cambiar la sociedad.

Vera, 2001, p. 37. *Castoriadis (1922-1997)*.

En la primera parte de este capítulo interesa mostrar algunos antecedentes de la función directiva en el nivel de preescolar; así como datos estadísticos que permiten hacer una valoración de los dos tipos de directoras que laboran en los jardines de niños: directoras con grupo (educadoras encargadas) y directoras sin grupo, en tres modalidades de preescolar (general, indígena y particular) en el estado de Hidalgo; el análisis de los datos conduce a precisar que en el sector público existe un alto porcentaje de maestras que ejercen simultáneamente una doble función al desempeñarse como educadoras frente a grupo y ejercer la función directiva a través del nombramiento provisional de educadora encargada. En este panorama se sitúa al sector 080 y las zonas que lo conforman, entre ellas la zona 51 en donde se llevó a cabo la investigación.

En el desarrollo del presente capítulo se aborda la función directiva y las diferentes formas de ejercerla a través de los nombramientos diferenciados; oficialmente quien realiza la función directiva con un nombramiento definitivo a través de una clave 21 es reconocido como director(a) efectivo, otra forma de ejercer la función es por medio de una comisión que se le designa a maestro (a) para efectuar las funciones del director, este tipo de nombramiento implica una designación oficial por parte de las autoridades educativas y generalmente es transitorio, mientras se regulariza la situación laboral del trabajador y se le designa una clave directiva; por lo cual sus percepciones salariales se mantienen bajo el nombramiento de maestro frente a grupo aunque en

3.1 Antecedentes de la función directiva.

el hacer cotidiano solo se desempeñe como director. Ambos tipos de directores laboran en escuelas de organización completa que se caracterizan por tener un mínimo de tres grupos de alumnos y una matrícula escolar de 90 estudiantes, aunado a que cuentan con un intendente y un administrativo. Por otra parte, en el caso de las escuelas unitarias, bi-docentes o incluso tri-docentes, se nombra a una educadora encargada quien además de desempeñar sus funciones de maestra frente a grupo realiza las funciones directivas, este nombramiento provisional es otorgado por la supervisora escolar, ya que de acuerdo a la matrícula escolar no se justifica la designación de una directora.

Como eje articulador del capítulo se destaca la condición azarosa en relación a los procesos de llegada y permanencia en la función directiva; la cual es producto de diversas circunstancias laborales en que se accede o se ejerce la función directiva. El énfasis se centra en el proceso de transición de educadora o educadora encargada a directora efectiva; en donde la función se constituye a partir de la experiencia y de las formas en que se significa el trabajo de la directora. En el desempeño de la función de educadora encargada la centralidad del trabajo remite a actividades de organización, administración, gestión de servicios y recursos materiales, cobra especial atención la visibilidad del trabajo reflejado en la mejora de las condiciones de la infraestructura escolar lo cual pone en juego las significaciones creadas en torno al edificio escolar y a la figura del maestro.

La condición azarosa de la llegada a la función integra desde una doble dimensión las creaciones de sentido, por un lado, se alude a ellas a través de lo imaginario social que han dejado huella en las formas de significar la función y por otra parte, la manera en que se significa la función a través de la atribución de sentido que le van dando los sujetos. Acceder al cargo directivo es considerado como un proceso azaroso en dos sentidos, el primero de ellos asociado directamente con la forma en que se concreta el ascenso y se permanece en el cargo, el segundo involucra el desconocimiento de la función directiva en donde se destaca la carencia de una formación específica para desempeñar el cargo y la función pedagógica.

3.1. Antecedentes de la función directiva.

La figura directiva en el nivel de preescolar tiene sus antecedentes en las escuelas de párvulos y en la normatividad emitida para la educación primaria a finales del siglo XIX. Las directoras que laboraron en dichos planteles tenían experiencia en el ejercicio de la función directiva, por haberla desempeñado al trabajar en las escuelas elementales para niñas y las escuelas amigas; así

las actividades que realizaban tenían algunas características en común entre las cuales se destaca el ejercicio simultáneo de la función docente y directiva. Para desempeñar la función docente se valían de algunos planteamientos pedagógicos³¹ propuestos por Froebel; fue hasta que se reformó la escuela de párvulos a principios del siglo XX que existieron de manera formal dos programas para la educación de estos alumnos; los cuales continuaron retomando la pedagogía froebeliana bajo dos corrientes; la estadounidense y la alemana.

Siendo Secretario de Instrucción Pública Justo Sierra comisionó a Rosaura Zapata y Estefanía Castañeda para asistir al extranjero y recuperar los elementos pedagógicos y formas de trabajo con la pedagogía froebeliana a fin de que a su regreso contribuyeran a organizar la educación de los niños menores de seis años; cada una de ellas formuló los programas con los cuales trabajaría la escuela de párvulos No. 1 y No. 2 siendo las fundadoras de la nueva escuela de párvulos Castañeda y Zapata, respectivamente. Ambas maestras fueron quienes fungieron como directivos en este tipo de planteles que en 1907 fueron denominados como Kindergartens.

La función directiva en dichas escuelas se caracterizó por una combinación de funciones en donde la principal radicaba en impartir clases a los alumnos teniendo como referente las orientaciones froebelianas. A la tarea pedagógica se sumaban las ayudantes que eran profesoras encargadas de apoyar a las directoras en la educación de los niños; sin embargo, una característica de las primeras directoras de los kindergartens fue la formación académica, la cual les permitió organizar el trabajo pedagógico de los planteles y contribuir a la formación de las ayudantes. A través de los dos cargos: el de directivo y de ayudante, prevalecía una lógica de subordinación; no solo marcada por la posición que cada una ocupaba sino también por las diferencias en el dominio del saber pedagógico, incluso se puede advertir que bajo la denominación de ayudante se niega el status de maestra a quienes también fungían ese rol.

A la par las directoras ejercían tareas de orden administrativo y organizativo; en tanto que tenían que rendir informes de las actividades que se realizaban en los planteles ante las autoridades municipales, así como organizar las actividades que se llevarían a cabo en el plantel.

En 1885 para solicitar una dirección se requería un título de profesora de primaria, demostrar y poseer una moralidad intachable, avalada por una recomendación a través de un escrito que permitiera respaldar la moralidad, las buenas costumbres y la conducta (Cruz, 2007).

³¹De acuerdo con Galván y Zúñiga (2003) las escuelas de párvulos ofrecían las siguientes materias: Dones de Froebel, principios de lecciones de cosas, cálculo objetivo hasta el número diez, nociones sobre los tres reinos de la naturaleza, cultivo del lenguaje, nociones sobre historia patria y universal, nociones de moral, instrucción cívica, canto coral, trabajos de horticultura y cuidados de animales domésticos.

3.1 Antecedentes de la función directiva.

Es preciso indicar que las directoras³² que se hicieron cargo de los planteles de párvulos ya habían ejercido la función directiva en otros espacios escolares, como lo eran las escuelas elementales para niñas o en su caso las escuelas amigas; esto permite destacar que llegaron a trabajar en las escuelas de párvulos teniendo experiencia en el ejercicio de la función directiva (que también comprendía desempeñarse como docente) y conocimientos sobre el manejo de las escuelas, así como el dominio de la normatividad o reglamentaciones que regulaban el trabajo. A través de la movilidad laboral podían seguir conservando su función sin que tuviera que restringirse a laborar en algún tipo de escuela o modalidad en específico. Una característica en común consistía en que la directoras proveían el sustento económico de su familia (Madres y hermanas), por lo cual, obtener un nombramiento de directora garantizaba poder contar simultáneamente con una casa porque al desempeñar la función podían vivir en las instalaciones del plantel, esto les evitaba pagar alguna renta; por otra parte, las directoras también se caracterizaban por ser solteras o viudas, incluso Cruz (2007) argumenta que este rasgo común era parte de la reglamentación a través de la cual se controlaba la vida y el trabajo de las directoras, pues en el reglamento de las escuelas municipales de la ciudad de México de 1891 se indicaba que para ser directora de escuelas de niñas se requería “no ser casada” (Cruz, 2007, p. 114), lo mismo aplicaba para quienes eran maestras de menores de seis años, aunado a esto para ser director se valoraba el “buen servicio” que durante 10 años hubieran tenido en una escuela municipal, situación que también incidía para lograr algún cambio laboral. Es preciso señalar que en todas las escuelas de párvulos fundadas en el Distrito Federal contaron con la figura directiva (Ver tabla 2).

³²De acuerdo con lo expresado por Reyes (1948), en las primeras escuelas de Párvulos que surgieron a finales del siglo XIX en el Distrito Federal quienes ejercían la función directiva y la de ayudante eran discípulas del maestro Manuel Cervantes Ímaz quien había introducido una sesión de párvulos en la escuela primaria No. 7, entre las directoras se mencionan a Dolores Pasos, Guadalupe T. Varela, Amalia Toro y Viazcán.

3.1 Antecedentes de la función directiva.

Tabla 2

Directoras de las escuelas de párvulos en el Distrito Federal

Escuela	Directora	Ayudantes	Fecha de Fundación	Ubicación
Núm. 1	Dolores del Paso	★ Soledad Solís ★ Luisa Colín ★ Francisca Castro	1981	Calle Dolores # 16
Núm. 2	★ Dionisia Pruneda (1885) ★ Laura Méndez Cuenca (1885) ★ Sebastiana Romero (1887) ★ Guadalupe T. Varela (1888)	★ Raquel Linarte ★ María Bazaldúa	1885	★ 1ª. Del rastro #5 (1887) ★ Plazuela del árbol (1888)
Núm. 3	Adela Calderón de la Barca	★ Concepción Nieve ★ Soledad García	1885	Calle de la Mosqueta
Núm. 4	★ Concepción Powles (1885) ★ Amalia del Toro y Viazcán (1889)	★ Dolores del Rio ★ María Quintana ★ Ana Nieves	1885	Calle Tepozán (1889)

Fuente: Elaboración propia con información obtenida de Castañeda (1980) SEP (1988) y Cruz (2007).

Algunas de las directoras tenían hermanas que trabajaron ejerciendo la función de directoras, como en el caso de Adela Calderón de la Barca, cuyas consanguíneas Loreto Calderón de la Barca desempeñó la función directiva en la escuela elemental para niñas en 1887 y Mercedes fue directora de una escuela de párvulos anexa a la Escuela Normal de profesores de Toluca en 1894. Es interesante destacar que el reglamento interior para las escuelas primarias formulado en 1884 reunió los reglamentos de las escuelas para niños y niñas que se había planteado en 1879 y 1878 respectivamente. En dicha normatividad se mencionaban como obligaciones del director:

3.1 Antecedentes de la función directiva.

“estar a tiempo, enseñar alguna asignatura, vigilar los trabajos y que la enseñanza se apegue a ley; cuidar el orden y la moralidad de todos, llevar la correspondencia oficial con el Ministro de Instrucción, la junta directiva y cuántas autoridades sea necesario; entenderse con los padres de familia; cuidar de la conservación del plantel; notificar cada quince días al Ministro la cifra de inscripción de alumnos, su asistencia media y las faltas de asistencia de los profesores, rendir anualmente un informe a la junta con datos sobre el local, el mobiliario, trabajo del año y éxito de exámenes y las sugerencias de mejoras por introducirse el beneficio de los educandos, proporcionar informes que les pidieran y asistir puntualmente a la academia de profesores (Meneses, 1998, p. 397).

La normatividad de finales del siglo XIX le imprimió a la función directiva un carácter de control y de vigilancia sobre lo que acontecía en el plantel respaldándose en hacer cumplir las regulaciones y normatividades de la política educativa en turno, el sesgo administrativo de la función constituyó el medio de rendición de cuentas ante las instancias municipales. La demanda sobre el cuidado del plantel, estuvo relacionada con las condiciones higiénicas, no obstante, al habitar en el plantel las directoras dieron atención a este aspecto desde la lógica del cuidado e higiene de una casa.

Hacia 1905 “las reglas para poder presentar examen de profesora de párvulos las dictó Justo Sierra” entre ellas se destacaban tres tipos de pruebas: teórica, práctica y pedagógica; la primera de ellas consistía en desarrollar un tema por escrito relacionado con el carácter, los medios y fines del kindergarten, la prueba práctica consistía en desarrollar algunas actividades como narrar un cuento o tocar una canción; la prueba pedagógica se relacionaba con impartir una lección sobre los dones de Froebel a los párvulos (Galván, 2003, s/p.). Este tipo de pruebas se aplicaba a todo el personal, incluidas las directoras cuyas responsabilidades también involucraba impartir clases.

Con la institucionalización de la educación preescolar, las maestras que comenzaron a fundar jardines de niños en el Estado de Hidalgo durante la década de los treinta provenían del nivel educativo de primaria; por lo cual la figura directiva en preescolar se constituyó a partir de tener como referente a los directivos de las escuelas primarias; aunque específicamente el nivel de preescolar se constituyó como un ámbito laboral de predominio femenino, de ahí que la función directiva fuera desempeñada por mujeres. Actualmente en el Estado de Hidalgo la presencia de varones en los cargos directivos en el nivel de preescolar es mínima, sólo hay un jefe de sector, un supervisor escolar y en el ciclo escolar 2018-2019, ningún hombre desempeña el rol directivo en un plantel escolar. Con el propósito de tener una visión general sobre la cantidad de directivos que laboran en nivel de preescolar, se procedió a consultar la estadística 2017-2018 de la SEPH, en donde se registran dos tipos de directivos; el primero de ellos, comprende a los directivos sin grupo y el segundo se refiere a los directivos con grupo, en dicha denominación general no se considera el género de las figuras directivas; aunque cabe señalar, que la función directiva es ejercida predominantemente por mujeres.

3.1 Antecedentes de la función directiva.

A partir de los datos estadísticos se tomó en cuenta al nivel educativo en las modalidades de preescolar general, indígena y particular, con el objeto de hacer un análisis comparativo de la distribución de directivos que laboran en el nivel de preescolar (Ver tabla 3).

Tabla 3

<i>Directivos en el nivel de educación preescolar y sus modalidades</i>				
Modalidad educativa	Directivos sin grupo	Directivos con grupo	Total de directivos c/grupo y s/grupo	Total de escuelas
Preescolar general	361	642	1003	1009
Preescolar indígena	55	425	480	480
Preescolar particular	273	12	285	277
Total	689	1079	1768	1766

Fuente: Elaboración propia.

A través de un análisis comparativo entre las modalidades se percibe una lógica decreciente con respecto al porcentaje de directivos sin grupo, el mayor índice se concentra en el sector privado a través de la modalidad de preescolar particular con un 95.78 % cuestión que se justifica en tanto que normativamente los planteles educativos administrados por particulares deben contar con un director; incluso algunos institutos que brindan educación básica (preescolar, primaria y secundaria) cuentan con dos tipos de directores, un (a) director (a) general y sus respectivos directores académicos por cada nivel educativo. La función directiva en planteles particulares también puede desempeñarse por maestras que simultáneamente imparten algún tipo de contenido a los estudiantes y a la par desempeñan la función de director académico, aunque cabe aclarar que el porcentaje de este tipo de directivos con grupo es menor, a nivel estatal representa el 4.21 % en la modalidad de preescolar particular (Ver figura 1).

En el sector público que comprende preescolar general e indígena, comparado con el sector privado permite mostrar que decrece la cantidad de directivos sin grupo y aumenta la cantidad de directores con grupo; aunque de acuerdo con la información de la tabla 3 la cantidad de escuelas sea mayor en comparación con los planteles particulares; sin duda, los contextos inciden en tanto que el sector público también atiende a las zonas rurales y semiurbanas.

Para justificar la presencia de personal directivo en un plantel, se requiere que tenga tres grupos integrados por 30 alumnos o más, lo cual ameritaría la designación de una directora con

3.1 Antecedentes de la función directiva.

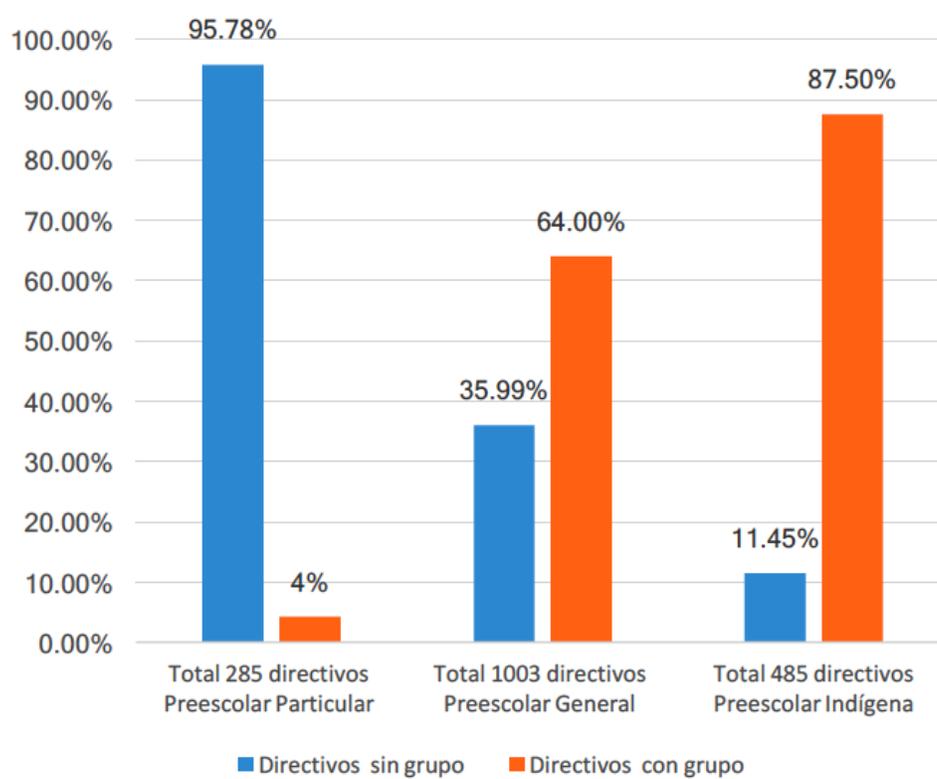


Figura 1: Directivos en el nivel de educación preescolar con grupo y sin grupo.

Fuente: Elaboración propia.

clave 21, un intendente y un administrativo; de lo contrario, a menor matrícula escolar la función directiva se le delega a una educadora frente a grupo, quien ejerce una doble función (directiva y docente) a través de un nombramiento provisional como “educadora encargada”.

En preescolar general se cuenta con un 35.99 % de directivos sin grupo, lo cual representa un menor índice en comparación con quienes en la misma modalidad son directivos con grupo cuyo porcentaje se eleva a un 64 %, lo cual indica que la función directiva es predominantemente ejercida por educadoras frente a grupo, presentándose estos casos en planteles de reciente creación o ubicados en contextos rurales y semiurbanos que tienden a ser unitarios, bi-docentes o tri-docentes, aunque este fenómeno también se observa en algunas escuelas vespertinas ubicadas en las principales ciudades y en contextos semiurbanos.

La constante de mayor porcentaje de directivos con grupo también se presenta en la modalidad de preescolar indígena con respecto al total de directivos de dicha modalidad existe un 87.5 % de educadoras que ejercen la función directiva, lo cual se asocia a la tendencia de planteles unitarios, bi-docentes o tri-docentes que existen en comunidades indígenas dispersas y en donde hay nula posibilidad de un incremento en la matrícula escolar. Un bajo porcentaje que equivale al 11.45 % es directivo en educación indígena, éste hecho tiene correlación con la existencia de menor cantidad de escuelas de organización completa en donde se justifique un directivo sin grupo.

Es pertinente señalar que de acuerdo a la tabla 3, al hacer un comparativo entre el total de escuelas de la modalidad de preescolar general y particular con el total de directivos (con grupo y sin grupo), no existe una correlación entre las cantidades. En preescolar general hay un total de 1003 directivos y 1009 escuelas lo cual representa un déficit de 6 directivos, esta variabilidad se debe a que algunas escuelas de organización completa pueden quedarse temporalmente sin directivo por cuestiones asociadas a diversos factores; entre ellos, por un cambio de función del directivo, un trámite pre-jubilatorio, un permiso laboral o algún conflicto con padres de familia, ante estos casos la función directiva puede ser asumida temporalmente por la supervisora escolar o por algún docente. En la modalidad de preescolar particular se percibe un excedente de 8 directivos pues existe un total de 285 directivos (con grupo y sin grupo) en 277 escuelas, aspecto asociado a la presencia de dos figuras directivas (directores generales y académicos). A excepción de preescolar indígena, se aprecia que el número de directivos (con grupo y sin grupo) coincide con la cifra del total de escuelas.

Por otra parte, la zona escolar en donde se realizó la investigación pertenece al sector 080³³ integrado por 3 zonas, cada una tienen entre 15 y 16 planteles a su cargo que incluyen preescolar

³³Se utiliza un número ficticio con la finalidad de proteger la identidad de los sujetos que participaron en la investigación.

3.1 Antecedentes de la función directiva.

general, preescolar particular y CAIC (Centro de Atención Infantil Comunitaria), por el lugar geográfico en que se sitúa el sector no incluye preescolar indígena. El número de directoras y educadoras encargadas que labora en cada una de las zonas escolares del sector es variable, esto depende del tipo de escuelas que las integran (Ver tabla 4).

Tabla 4

<i>Personal directivo del sector 080 de preescolar</i>					
Zonas/ Escolares	Personal directivo y educadoras encargadas				Total de Personal directivo
	Jardines de niños de organización completa	Jardines de niños unitarios, bi-docente tri-docente	Jardines de niños particular es	Centro de atención integral comunitaria (CAIC)	
Zona 50	7 Directoras	5 Educadoras encargadas	2 Directoras	1 Directora	15
Zona 51	5 Directoras	1 Educadora encargada	9 Directoras	1 Directora	16
Zona 52	7 Directoras	4 Educadoras encargadas	3 Directoras	2 Directoras	16

Fuente: Elaboración propia con información brindada por la jefatura de sector.

Las zonas escolares 50 y 52 integran planteles ubicados en la ciudad de Pachuca y municipios aledaños, de ahí que se observe mayor número de educadoras encargadas 5 y 4 respectivamente; mismas que laboran en contextos semiurbanos; por otra parte, coincide que ambas zonas cuentan 7 directoras en planteles de organización completa; el número de directoras y escuelas particulares es menor en comparación con la zona 51 en donde se concentra una mayor cantidad (9). Por otra parte, los Centros de Atención Integral Comunitaria administrados por el DIF brindan educación preescolar, estas instituciones están integradas a una zona escolar y se ajustan a los planes y programas de estudio emitidos por la SEP, así como a las disposiciones de orden pedagógico que el DIF emite (uso de ficheros con actividades), para el personal de este tipo de planteles en donde se brinda alimentación a los niños (desayuno y comida) la autoridad laboral inmediata es la coordinadora del DIF, que interviene en aspectos organizativos, administrativos y conflictos que se presenten; solamente en los aspectos de orden pedagógico tiene incidencia la supervisora escolar a través de acciones específicas: visitas a los planteles, integrando al personal

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

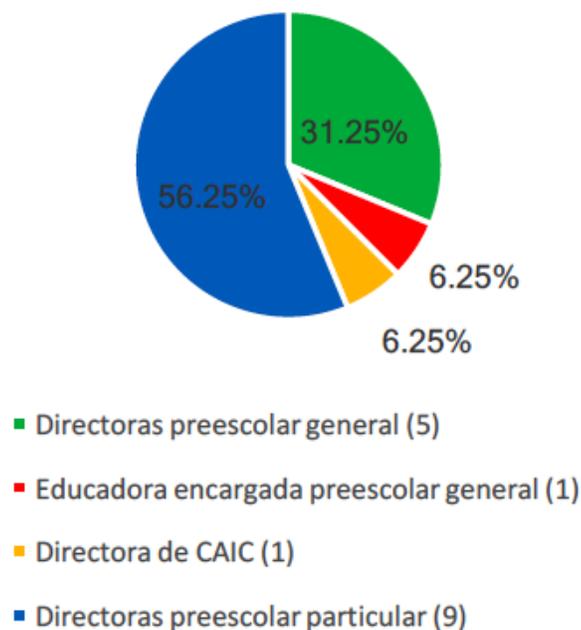


Figura 2: Personal directivo de la zona 51.
Fuente: Elaboración propia.

directivo a diversas reuniones; entre ellas, las del consejo técnico, cursos y talleres.

La zona 51 está integrada por: 16 planteles escolares con sus respectivas figuras directivas (Ver figura 2.)

En la investigación realizada participaron las 4 directoras de los planteles de educación preescolar general y una educadora encargada. Existen seis planteles de preescolar general en la zona, cada uno con su respectiva directora; un plantel funciona en turno vespertino y matutino, en donde labora una directora que tiene 2 claves para ejercer la función directiva, las cuales desempeña respectivamente en cada uno de los turnos de un plantel.

3.2. La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

En los jardines de niños de nueva creación, unitarios, bi-docentes y tri-docentes es común que el rol directivo lo ejerza una educadora, quien es nombrada por la supervisora escolar como “educadora encargada” porque simultáneamente cumple con dos funciones; es decir, aunada a

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

su función de educadora frente a grupo le corresponde ser la responsable de la institución escolar y por ende realizar el trabajo que realiza una directora efectiva lo cual implica atender a los requerimientos de la gestión escolar. Esta designación hecha por la supervisora le provee a la educadora de una “autoridad prestada” que de acuerdo con Vite (2004) es temporal en tanto que se puede renunciar a ella o en su caso la supervisora puede declinar y retirarles el nombramiento provisional.

El nombramiento de “educadora encargada” es validado por la supervisora ante los padres de familia, quienes reconocen a este tipo de educadoras como las directoras del plantel aunque oficialmente no tengan un nombramiento definitivo o una clave específica para ejercer la función directiva. En términos laborales su salario quincenal no presenta ninguna variante, solo perciben el sueldo compatible con su clave de educadoras y adicionalmente una mínima compensación simbólica de manera anual.

A través de “autoridad prestada” simbólicamente dentro de la comunidad se reconoce que las “educadoras encargadas” juegan el rol de directoras del plantel y también ante algunas instancias a las que recurren para hacer trámites se les reconoce desde su papel directivo que cumplen en la institución escolar; aunque cabe señalar que sus acciones son validadas por la supervisora escolar. En el acto de delegación de la autoridad prestada la supervisora simbólicamente deposita su confianza en la capacidad de la educadora para responder ante este tipo de trabajo que es adicional a su labor de maestra frente a grupo; por parte de la educadora parece figurar una suerte de compromiso para responder ante lo que para ellas puede representar “un reto” por tener que cumplir simultáneamente con dos funciones, esto conllevaría a evitar defraudar a sus superiores.

Bajo la denominación de educadora encargada el ejercicio de la función directiva se constituye como una tarea adicional que les permite familiarizarse con una serie de acciones y tomas de decisión propias de la función. El nombramiento de educadora encargada conlleva a asumir una responsabilidad con respecto al funcionamiento del plantel; pero también, a través de esta designación se regula y se controla el trabajo; en tanto que algunas de las decisiones sobre el plantel serán validadas y/o autorizadas por la supervisora escolar.

Es común que a la educadora recién llegada a la zona escolar le corresponda laborar en los jardines de nueva creación o unitarios y se le delegue la función de “encargada” a diferencia de los planteles bi- docentes y tri-docentes en donde la supervisora tiene más de una opción para elegir a la docente que fungirá provisionalmente la función directiva, bajo la valoración de las habilidades que posea. En ambos casos la supervisora pide como un favor a la educadora que sea la responsable del plantel, en este caso parece figurar temporalmente “una solución” basada en el compromiso en tanto la supervisora resuelve el problema de no contar con una directora

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

efectiva y a la vez compromete a la educadora para que se responsabilice del plantel, generalmente las maestras ceden a la solicitud porque es la autoridad inmediata quien se los requiere; negarse en algunos casos conllevaría a quedar mal ante sus superiores, salvo que existan razones extremadamente adversas (relacionadas con problemas de salud o familiares) que les impidan a las educadoras adquirir este compromiso, que indudablemente les lleve a dedicar mayor tiempo para cumplir con tal encomienda.

Los jardines unitarios y de nueva creación se encuentran ubicados en comunidades alejadas que han solicitado el servicio educativo; en esos espacios laborales son asignadas educadoras de nuevo ingreso o quienes tienen poco tiempo de laborar, ante la solicitud de un cambio para acercarse a lugares mejor ubicados les puede corresponder llegar a planteles de nueva creación o de reciente creación y por ende asumir la función de educadora encargada temporalmente mientras tienen oportunidad de tramitar otro cambio para aproximarse a su lugar de origen o a su domicilio.

Hace tres décadas por lo regular a las maestras que concluían sus estudios en las escuelas Normales, se les designaba de manera automática una plaza, siendo ubicadas en su mayoría en comunidades lejanas, a excepción de quienes por vías discrecionales obtenían una ubicación en lugares cercanos a la ciudad de Pachuca. Cabe mencionar, que cuatro de las maestras entrevistadas egresaron del Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez” ubicado en la ciudad de Pachuca, a excepción de la maestra Mary Carmen quien cursó sus estudios en la escuela Normal “Sierra Hidalguense” de Tianguistengo; al concluir su carrera todas fueron beneficiadas con una plaza de maestras frente a grupo y a la mayoría (Lucy, Mary Carmen y Aracely) a excepción de Martha, les tocó laborar en lugares alejados, fundando jardines de niños o en planteles unitarios y bi-docentes en contextos indígenas.

Actualmente la función de educadora encargada no solo se puede ejercer en planteles ubicados en las comunidades; esto se debe a que la demanda escolar en algunos jardines de niños ubicados en la ciudad y zona conurbada se ha incrementado, lo cual ha generado que los planteles de organización completa en turnos matutinos no logren atender a toda la población que solicita el servicio; por ello, las autoridades educativas gestionan la apertura de turnos vespertinos que pueden iniciar con un grupo de alumnos e ir incrementando su matrícula escolar, esto implica que se nombre a una “educadora encargada” para que ejerza la función directiva en esos planteles de nueva creación.

Las maestras Mary Carmen, Lucy, Aracely y Laura durante su trayectoria laboral han ejercido en varios planteles la función de educadoras encargadas; es decir, desempeñaron simultáneamente dos funciones, y escasos años han trabajado exclusivamente como educadoras frente a

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

grupo, aunado a lo anterior, algunas de ellas ejercieron la función directiva a través de las variantes: directora comisionada, efectiva o directora efectiva con grupo; así como otras funciones que implicaron laborar en áreas administrativas o como personal de apoyo a la supervisión escolar (Ver tabla 5).

Tabla 5

Función/ Informante	Educatora		Directoras			Funciones administrativas en la SEP	Funciones de apoyo a la supervisión
	Educatora encargada	Educatora frente a grupo	Directora comisionada sin grupo	Directora efectiva	Directora efectiva con grupo		
Mary Carmen	14 años	4 años 6 meses		9 años	3 años		
Lucy	5 años	10 años 6 meses		11 años		5 años	1 año 6 meses
Aracely	7 años	2 años	3 meses	20 años			
Martha		11 años		11 meses		11 años	
Laura*	18 años	5 años					

*Actualmente se desempeña como educadora encargada en un plantel vespertino en la zona escolar.

Fuente: Elaboración propia.

En los primeros años de servicio es recurrente que las educadoras que trabajan en zonas rurales desempeñen la función de educadora encargada.

Laura: ...mi primer año de trabajo estuve en un jardín de organización completa; pero... bueno después ya tuve la necesidad de cambiarme para un lugar más cercano, no había otra opción más que un jardín unitario, tuve que llegar a fundar ahí y este... pues hacerle de todo, porque es desde... de intendente, que no llega la mamá, que no hace el aseo, ni modo de recibir a los niños así; de maestra, de médico, de director, de secretaria, de todólogo, de todólogo y la verdad si fue una... pues una experiencia muy fuerte, porque pues mi segundo año de trabajo, entonces si se me complicó un poco no, el papeleo y todo, pues ya venía saliendo bien tarde, luego pues que era en lugar retirado me tocó en Apan (E5A,16/11/2015, p. 2).

Trabajar en un Jardín de Niños unitario implica para la educadora encargada una tarea ardua, por la variedad de tareas que realiza diariamente, de ahí que defina su labor en términos de “hacerla de todólogo” cuestión relacionada con enfrentar y dar solución a todo tipo de situaciones que se susciten al interior del plantel, así como atender a los requerimientos externos tanto de la supervisión escolar como de otras instancias. La expresión coloquial de ser “todólogo” involucra asumirse no solo como docente y directivo, ya que ante las necesidades de la escuela también se llegan a cubrir otras funciones del organigrama escolar (las administrativas y de personal de

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

apoyo).

La educadora encargada crea sentido en torno a su trabajo a partir de la multiplicidad de tareas que desempeña de ahí que defina su labor en términos de ser “todólogo” pues su función no está delimitada, ni figura en el organigrama escolar, dado que comprende una combinación de funciones que se ejercen simultáneamente; aunado a esto, ante algún percance de los alumnos tiene que brindarles los primeros auxilios, pues en los planteles unitarios solamente la maestra es quien resuelve este tipo de imprevistos; de ahí que como “todólogo” tenga ciertas habilidades que le permitan hacer frente a la diversidad de hechos que se le presentan; hacer y resolver todo tipo de tareas lo cual rebasa la especificidad de su trabajo como maestra frente a grupo, porque tiene que asumir diferentes roles: directora, secretaria, intendente; aunque cabe mencionar que algunos saberes propios de la función directiva se adquieren en el hacer cotidiano ante la necesidad de resolver un sinfín de situaciones que resultan apremiantes sobre todo cuando las escuelas transitan por procesos de fundación, a esto se suma la carga administrativa con la que cumplen quienes desempeñan de manera provisional la función directiva. Definirse bajo dicho término implica relativamente un saber/hacer de “todo” lo correspondiente a otras funciones a fin de lograr el funcionamiento del plantel.

Realizar de manera paralela funciones directivas y docentes es parte del trabajo de la educadora encargada, incluso Meneses señala que en el Estado de Hidalgo había un “Programa denominado los Jardines de Niños Unitarios con una sola educadora que funcionaba simultáneamente de conserje, personal de limpia y maestra a cuyo cargo estaban solo niños de cinco años de edad” (El universal: 29/03/84 citado por Meneses, 1991, p. 687). Lo anterior pone en evidencia la labor de la educadora encargada en el Estado de Hidalgo, la cual llega a involucrar actividades de conserje y personal de limpia cuestiones relacionadas con los aspectos de orden higiénico en los edificios escolares.

Ejercer la función de educadora encargada constituye una carga adicional de trabajo que incluso repercute en la jornada laboral; es decir, suele extenderse después de las clases con los alumnos, porque la maestra tiene que destinar tiempo para atender los requerimientos administrativos, la mayor parte de estos se circunscriben a realizar una serie de documentos que les demanda su autoridad inmediata. Cuando es la primera vez que se desempeña el rol de encargada suele ser complicado porque se desconoce cómo elaborar determinados oficios o el llenado de formatos; inclusive hace algunas décadas este tipo de trabajo se complejizaba porque comúnmente el único medio para elaborarlos era a través de una máquina de escribir mecánica.

Incluso Mary Carmen hace referencia a que el llenado de documentos no se aprende al cursar la carrera de maestra:

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

Mary Carmen: ... en la Normal no te dan esa formación de llenar documentación de padres de familia, tratar juntas de padres de familia, llevar estadística, nada de eso te enseñan tú vas aprendiendo sobre la práctica y como te comentaba, algo que tengo yo es que si no lo sé me puedo quedar más tiempo en un lugar y preguntarle ya sea a la secretaria, a la supervisora, a la asesora o buscar o alguien que se preste de las educadoras más grandes que... , de más edad encargadas que están en las cabeceras, a veces visitaba a una, o otra y les pedía yo que me apoyaran (E3A, 13/11/2015, p. 8).

Requisitar algún documento figura como un saber práctico que se aprende en el ámbito laboral; el hecho de desconocer cuáles son los requerimientos para llenar documentación lleva a las educadoras encargadas a solicitar apoyo al personal de la zona escolar a fin de aprender cómo se realiza este tipo de trabajo; en este sentido, implícitamente hay una valoración de la experiencia de las educadoras que tienen más tiempo en el desempeño de la función, incluso recibir su orientación puede darles la seguridad de que están resolviendo de manera pertinente lo que les solicita la autoridad.

Por otra parte, acudir a las educadoras encargadas para aprender cómo elaborar la documentación escolar o realizar solicitudes de recursos materiales, es un aspecto recurrente en los discursos de las maestras; este hecho constituye una forma común de resolver y apoyarse entre sí; lo cual se constata en lo que señala Aracely “no faltaba aquella maestra que me decía oye pues haz un oficio acá o en esta institución o a esta asociación o a este político no, hazlo, yo le hice así y me dieron” (E2A, 10/11/2015, p. 20).

La función directiva desempeñada a través del rol de educadora encargada se significa como una labor que requiere de un tipo de saber experiencial generado en la práctica cotidiana; por ello, se considera que quienes tienen mayor tiempo han logrado asirse de ese tipo de saberes que les permiten resolver cuestiones de índole administrativa, así como acciones relacionadas con la gestión de materiales.

Una preocupación constante entre las educadoras encargadas está asociada a la gestión de recursos materiales e infraestructura escolar, de ahí que una parte importante de su trabajo se concentre en hacer trámites ante diversas instancias con el fin de obtener algún apoyo.

Lucy: ... como yo veía las necesidades de la escuela, pues yo no podía dejar así, pues así falta esto y ya así que se pase, no yo decía no sí se puede o entre compañeras porque casi éramos muchas unitarias en aquel rumbo, no pues hay que ir a la presidencia, yo creo que nos dábamos valor entre varias, entonces vamos a solicitar esto y vamos acá, no entonces siempre era eso, pues de hacer esa labor para que de alguna manera, mmmm tuviéramos esos beneficios así es (silencio), pero sí desde aquel entonces ya hacíamos gestión y sin saberlo (E1A, 04/11/2015, p. 10).

Solventar las necesidades de la escuela se constituye en una tarea apremiante para la edu-

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

cadora encargada; la falta de insumos, el mantenimiento del plantel o su ampliación se definen como “necesidades” a las que se les tiene que dar solución; esta manera de percibir las denota una preocupación por atender a la carencia o la falta; implica buscar apoyo externo, por lo cual, acuden a las instancias municipales quienes como parte de su función social tienen la responsabilidad de coadyuvar a mejorar las condiciones y equipamiento de los planteles.

El hecho de que en algunas zonas escolares existan varios planteles unitarios genera la posibilidad de que las maestras se organicen para acudir a las instancias municipales a fin de exponer las necesidades de los planteles escolares y solicitar apoyo. Resulta interesante cómo esta igualdad de condiciones tanto en el desempeño de la función directiva como ante las carencias materiales de los centros de trabajo, les da valor para proceder y a la vez, ejercer mayor presión a través del grupo.

Con el paso del tiempo la directora hace referencia a su labor de educadora encargada y expresa: “hacía gestión sin saberlo” cuestión centrada en acciones que privilegiaban las tareas de tipo administrativo y de organización; lo cual lleva a plantear que el conocimiento de la función directiva es parcial en tanto que solo se cumple con algunas acciones que contribuyen al funcionamiento del plantel, dejando de lado la función pedagógica propia de las directoras, porque implica acciones dirigidas específicamente a fortalecer el trabajo pedagógico de las docentes; aspecto que para la educadora encargada resulta difícil atender porque simultáneamente cumple con su labor como maestra frente a grupo. De ahí que este tipo de educadoras solo construyan la experiencia directiva desde el ángulo de la administración en donde su tarea comprende administrar el uso de los recursos materiales y financieros; así como cumplir con la elaboración de los documentos que solicita la autoridad educativa o que persiguen como finalidad realizar trámites para obtener insumos materiales, servicios públicos y en su caso construcción o ampliación del edificio escolar; por otra parte, las tareas de organización les permiten estar en constante comunicación y coordinación con los padres para generar la participación y apoyo en las actividades a las que se convoque.

Cabe señalar, que la educadora encargada se enfrenta a una diversidad de condiciones en las que desarrolla su trabajo; incluso desde no disponer de un espacio escolar, Lucy recuerda que cuando inició a laborar en la comunidad de Chichicaxtla perteneciente al municipio de Tlahuiletepa; los maestros de la primaria fueron quienes solicitaron el servicio educativo del nivel de preescolar; por lo cual, el Jardín de Niños comenzó en las instalaciones de la escuela primaria; a Lucy le correspondió ser designada por la supervisora escolar como educadora encargada y por lo tanto fundar el plantel.

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

Lucy: fue una de las experiencias que, que me hizo ver todas la necesidades que hay en pues en las comunidades, en los niños y este pues fue una experiencia muy bonita, ahí nada más estuve un año fui a iniciar ese jardín de niños, fue de nueva creación, entonces fue desde hacer censos, juntar niños que vinieran de las comunidades, trabajamos mucho con el albergue para que los niños también no caminaran tanto porque venían de otras comunidades y caminaban una o dos horas los chiquitos. . . , ahí nada más estuve un año, lo que hice solicitar mi cambio porque si, una comunidad pues muy hosca, muy difícil, muy difícil pero pues yo creo que con el trabajo que uno va haciendo se va ganado a los papás, bueno al último ya no querían que me viniera, verdad, pero no, no vámonos un año nada más estuve allá (E1A, 04/11/2015, p. 3).

El trabajo de fundación de una escuela implica para la educadora encargada realizar algunas acciones como lo es un censo para dar cuenta de la población infantil que requiere el servicio educativo, en este proceso la educadora va conociendo la comunidad y percatándose de las necesidades que tienen los alumnos, dicha situación se complejiza cuando los alumnos provienen de varias comunidades distantes; por lo cual, desde la experiencia de la maestra su trabajo como encargada implicó hacer las gestiones para que los niños pudieran tener el servicio del albergue y se les brindara alimentación o en su defecto se pudieran quedar en ese lugar; debido a la lejanía de sus localidades de origen. Percatarse de las necesidades de los alumnos lleva a la maestra a significar la escuela como “lugar donde ayudar, ser útil y sus sentidos relacionados; ser indispensable, construir, salvar, reparar o ser inútil, destruir, dañar” (Fernández, 2001, p. 123).

Una de las dificultades para la maestra radicó en la comunicación, porque los integrantes de la comunidad hablaban náhuatl, de ahí que para comunicarse con las personas se valieran de algún integrante de la población que además de su lengua natal dominara el español; por ello, indica que la comunidad era muy hosca; es decir, poco acogedora esto se relaciona con las dificultades para establecer una interacción de manera más directa.

No obstante, a pesar de existir una limitante en la comunicación, comienza a figurar la creencia de ganarse a los padres de familia a través del trabajo, lo cual conlleva a que el trabajo sirva como medio para poder obtener aceptación, aprobación y reconocimiento por parte de dichas figuras; pero también “ganarse a los padres” depende del tipo de relaciones que se establezcan con ellos, de la manera en que se logre obtener su confianza para llevar a cabo el proyecto educativo. Dicha frase involucra tener a los padres a su favor; porque de lo contrario podrían actuar en su contra ocasionando dificultades que pueden afectar su estabilidad laboral; en este sentido, tener de su lado a los padres puede redituar beneficios al respaldar las acciones de la educadora encargada, así como brindar su apoyo y cooperación en función de lo que se les solicite o se requiera en la institución escolar.

Hacer uso del trabajo como medio para ganarse a los padres sobre todo durante el proceso de fundación de una escuela involucra una serie de gestiones a favor de la comunidad como fue

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

el hecho de que los niños pudieran ser beneficiados con el servicio que brindaba el albergue y a la par garantizar su asistencia al plantel; así como tramitar que se les provea de materiales didácticos y mobiliario pues la maestra indica “cuidado que se les pidiera algo, allá era nulo pedirles, solicitarles algo, no pues ahí el que tenía que proveer todo era el delegado y las autoridades, entonces en base a eso nosotros, pues nos acondicionábamos a trabajar, te digo nosotros porque yo me involucraba mucho con los maestros de la primaria (E1A, 04/11/2015, p. 6-7). Este tipo de acciones fue contribuyendo para que los padres valoraran su trabajo e incluso al término del ciclo escolar no deseaban que se cambiara de centro de trabajo.

En este proceso se destaca como una recurrencia las cuestiones relacionadas con la infraestructura escolar, los requerimientos administrativos y un aprendizaje de la función directiva que se da sobre la marcha.

Todas las acciones emprendidas en el proceso de fundación, implican una fuerte carga de trabajo para la educadora, sobre todo por la gran cantidad de gestiones que tienen que realizar.

Laura: ...llegué a Lomas del Pedregal, entonces fueron esos tres años ahí, que llegué a fundar; primero batallar en la primaria en un aula prestada no, no, si batallé un poco por la organización que tenían en la primaria, la coordinación con ellos más que nada; después ponerle nombre, conseguir el terreno, meter lo de la luz, lo del agua, ver con CAPFCE, en ese tiempo era CAPFCE (Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas) lo de ahora CAPECE (Comité Administrador del Programa Estatal de Construcción de Escuelas), no, no, o sea mucho, mucho trabajo y este... , pero bien, bien agradecidos los papás, cuando ya solicité mi cambio que me lo dieron, los papás así como que no se vaya, por favor quédese que no sé qué, pero pues uno tiene que seguir, ya me cambié a uno de organización completa. (E5A, 16/12/2015, p. 3).

Generalmente cuando se funda un plantel de educación preescolar se carece de instalaciones propias; una alternativa ante tal situación es conseguir un espacio para que el alumnado concurra a tomar clases; en algunas comunidades puede gestionarse que la escuela primaria preste provisionalmente un aula, aunque este hecho implica para la educadora encargada tener que adaptarse a las condiciones y formas de organización de dicho plantel educativo o en su caso coordinarse con los maestros para llevar a cabo actividades en común; para la maestra Laura implicó “batallar” es decir, vencer algunas dificultades o darle solución a incidentes que se presentaran, pues la organización en cuanto horarios y tipo de actividades es distinta; aunado a que los estudiantes de primaria son de mayor edad a diferencia de los preescolares que en ocasiones requieren mayor apoyo por parte de los adultos.

Lidiar con una serie de condiciones del plantel y emprender acciones para lograr algunos cambios es referido en términos de “batallar” cuestión que conlleva a enfrentar y vencer adversidades, generar mejores condiciones en relación a la construcción de la infraestructura escolar

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

hasta el hecho de laborar en ese tipo de contextos generalmente alejados y con escaso transporte para lograr acercarse a otros espacios laborales con una mejor ubicación que les permitan aproximarse al lugar donde radican. Batallar constituye parte de un proceso azaroso en tanto que la maestra se enfrenta a cuestiones imprevistas y a realizar su trabajo en un ámbito más amplio que implica realizar una serie de procedimientos y trámites para conformar la escuela.

La construcción del edificio escolar parece tener suma importancia para las educadoras encargadas; incluso figura como eje central de su trabajo; así contar con una escuela pone de relieve ciertas condiciones materiales que coadyuven a disponer de espacios propios para desarrollar la labor educativa. Al centrar la prioridad en tener un edificio escolar, los aspectos sustanciales de la escuela con relación a su función educativa no se cuestionan pues se asume que al contar con una maestra que pueda estar frente a grupo hay garantía de que los procesos de enseñanza aprendizaje se concreten, situación que aparentemente queda resuelta, aunque va a estar latente como una limitación la falta de un espacio específico para desarrollar la tarea educativa.

El edificio escolar “funciona como continente” para los grupos, en tanto que por medio de éste las personas se pueden sentir protegidas y resguardadas; además de “provocar la sensación de bienestar, seguridad y confianza” (Fernández, 2001, p. 111). Esto nos lleva a aventurar el siguiente planteamiento, durante los procesos de fundación de un plantel se viven momentos de incertidumbre, duda y angustia propios de lo que entraña el surgimiento de una escuela; por lo cual, los sujetos buscan la contención de estos efectos, que se van apaciguando en la medida en que se tenga la seguridad de que el proyecto educativo se va cristalizando y a la par “la institución se singulariza en forma de una unidad organizacional concreta” (Fernández, 2001, p. 20), de ahí la apremiante necesidad de construir un edificio escolar, que además se considera indispensable para desarrollar la tarea educativa.

El proceso de construcción de una escuela implica para la educadora encargada dedicar tiempo adicional a la jornada escolar para realizar las gestiones correspondientes; esta labor ardua parece compensarse con la satisfacción que le retribuye a la educadora encargada el reconocimiento de los padres de familia, externado vía el agradecimiento y la valoración de los logros obtenidos; aspecto que se hace evidente cuando la maestra solicita un cambio de centro de trabajo y los integrantes de la comunidad, le piden que se quede, lo cual pone de manifiesto el aprecio atribuido a su trabajo.

A través de la mejora de las instalaciones escolares o construcción del edificio escolar se pone el acento en hacer visible el trabajo; es decir, lograr que se materialice por medio de la estructura arquitectónica.

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

Lucy: ya salió mi cambio por acá, a una comunidad que se llama El Palmar, Santiago de Anaya ese rumbo, pues igual muy bonito este... , era un solo grupo, ya tenía sus añitos pero igual los papás fíjate que siempre se han quejado de eso de que las maestras van como que un ratito, o no van o se salen; entonces no, yo en ese aspecto aunque sea pagaba taxi, pero de que iba, iba, porque igual una comunidad muy difícil para llegar, entonces igual ahí llegué a revolucionar esa comunidad, desde llegar a pintar, desde poner baños porque no había baños, yo era muy gestora, y así me metía mucho a la presidencia municipal, afortunadamente sí, sí me respaldaban, entonces cuando tú llegas a por lo menos a quitar eso, a pintar, a involucrar nuevamente a los papás, entonces ya dicen ¡ah! bueno ya se ve el trabajo no, y ahí sigo como un año nada más, por lo regular nada más tardaba un año y me cambiaba, (E1A, 04/11/2015, pp. 9-10).

Proyectar una buena imagen de la educadora y de la escuela se sitúa como un elemento sustancial del trabajo porque se constituye en objeto de valoración por parte de los padres de familia. Ambas imágenes se sostienen en la responsabilidad y el compromiso que se muestre ante el trabajo, lo cual se refleja en diversos aspectos; entre ellos, la asistencia permanente al trabajo a pesar de las condiciones de lejanía y transporte que existan hacia la comunidad, por otra parte, también se procura cubrir la jornada laboral completa evitando el ausentismo o salirse antes de tiempo.

La inasistencia al trabajo en las escuelas rurales suele ser motivo de disconformidad entre los padres y afecta la imagen de las profesoras; por lo cual, la asistencia constante opera como un medio para conservar una relación favorable con los padres y preservar una “buena imagen” que les retribuya el reconocimiento de los integrantes de la comunidad. Aparece latente la imagen del “buen maestro” esta significación imaginaria ligada a la conducta que se manifiesta con respecto a las obligaciones laborales.

El problema de la inasistencia a las labores docentes en los contextos rurales era relacionado por Rafael Ramírez bajo la expresión de que en estos casos “los maestros rurales perdieron la devoción a sus tareas de educadores” (1963:32), lo cual da cuenta de la ausencia de una entrega total hacia la tarea docente valorada como una práctica mística. La devoción procedente del leguaje cristiano enaltece la disposición mediada por los sentimientos que ligan al sujeto con el objeto de adoración; por lo cual, este tipo de discursos llevados al contexto educativo colocan la labor de los maestros en el tamiz afectivo; así tener devoción hacia el trabajo estaría movilizándolo sentimientos que los mantienen con fervor hacia las prácticas que realizan. A través de la alocución expresada por Ramírez se advierte que su contenido reactiva el imaginario social del apostolado, pues justamente con el gobierno de Ávila Camacho “se propuso el retorno hacia el apostolado, al sacrificio y la abnegación; se negó [a los maestros] su derecho a la práctica política y se trazaron los límites de su acción comunitaria” (Arteaga, 1994, p. 111), aunque el trasfondo de este tipo de discursos tenía como finalidad reprimir y eliminar la participación del magisterio

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

en las prácticas políticas, y una vía fue a través de promover que “el maestro rural tenía que tener espíritu de sacrificio que animó los antiguos misioneros” (Arteaga, 1994, p. 111) tal como lo expresaba el Secretario de Educación Vejar Vázquez³⁴. Aunque cabe señalar que solo se reivindicó a través del discurso sin tener eco en la práctica.

Como se puede advertir, la asistencia al centro de trabajo está estrechamente ligada a conservar y promover la buena imagen del maestro entre los padres de familia; pero también es parte de las regulaciones propias del trabajo cuyo incumplimiento amerita una sanción. La “buena imagen” del maestro entreteje diversos aspectos; entre ellos, la entrega al trabajo y la dedicación (mencionados en el capítulo dos) los cuales se vinculan con en cambio en la imagen del plantel escolar como producto del trabajo que la educadora encargada realiza; así, la visibilidad del trabajo reflejada en la estructura física del plantel radica en hacer evidente el cambio, tarea asociada a la denominación “llegar a revolucionar”.

La significación expresada en términos de “llegar a revolucionar” la comunidad remite “al imaginario social de la revolución” cuyo énfasis se sitúa en la lucha por la justicia social a fin de lograr mejores condiciones de vida para el pueblo, de ahí que el acceso a la educación sea valorado como un medio de transformación social. Dicha significación remite a la “reconceptualización del “ser” y el “quehacer” de los maestro” (Arteaga, 1994, p. 11) promovido por la educación socialista impulsada durante el gobierno de Lázaro Cárdenas a través del proyecto nacional constituido por la significación imaginaria del socialismo mexicano.

La figura del maestro fue significada a través de la imagen del “luchador social” que puso de relieve la función social del magisterio, trascendiendo el ámbito escolar esto implicó estar al servicio de la revolución antiimperialista, democrática y agrarista, así como contribuir en la preparación del pueblo para resolver los problemas sociales, culturales y económicos, de ahí que su trabajo se proyectara al medio social (Arteaga, 1994).

A través de la frase “llegar a revolucionar la comunidad” podemos advertir una re-significación de la figura del maestro como luchador social, cuya función pone de relieve la generación de condiciones para que los niños reciban educación y la comunidad tenga acceso a los servicios educativos, de ahí que cobre relevancia el edificio escolar como un lugar en donde se concreta la tarea educativa que le compete al Estado.

Así contar con un edificio escolar parece ser sustancial para las maestras de ahí que en su trabajo se instale la creencia de que la escuela debe proyectar una transformación o modificación desde su estructura física misma que permita reflejar el trabajo de quien se encuentra a cargo del

³⁴“Concibe al magisterio como un apostolado y a su misión social como un acto de fe. Postula además, como función esencial de la escuela del amor que él impulsó, la enseñanza del amor sobre los mexicanos, sin distinción de credo, partidos o clases (Arteaga, 1994, p. 61).

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

plantel. El uso de dicha frase connota una percepción de la figura directiva como “un revolucionario” que “lucha” y “batalla” a través de sus gestiones por cambiar las condiciones físicas del plantel y con ello generar otras condiciones para las comunidades, esto involucra de alguna manera el liderazgo que pueda tener para unirse con los padres de familia por una causa en común que moviliza obtener cierto bienestar al cubrir algunas necesidades como la construcción de sanitarios o anexos, o en su caso darle mantenimiento al edificio. En concordancia con Fernández (2001) se indica:

“la representación de la escuela se constituye con el “cuerpo” y “la cara” de sus edificios característicos. Portador de la significación profunda de cuerpo, el edificio y los equipamientos pasan –en una segunda espiral- a representar el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia” (2001, p. 107).

Interesa precisar que “el cuerpo” y “la cara” de los edificios escolares vehiculizan ante la comunidad significados relacionados con la proyección de una imagen que refleje el cuidado de su aspecto físico, lo cual oscila bajo la creencia de que un espacio agradable o con las condiciones necesarias (aulas o anexos) contribuye en el aprendizaje de los alumnos; en este sentido, actualmente dicho aspecto es asociado con la significación imaginaria de la calidad de la educación, en donde las condiciones del edificio escolar se ven como posibilitadoras del buen desarrollo educativo de los estudiantes.

La significación que la educadora encargada realiza sobre el edificio escolar está mediatizada por hacer visible el trabajo de quien dirige el plantel; así la notoriedad del trabajo se concreta de manera física, aspecto que resulta ser tangible y perceptible para los padres de familia a diferencia de los aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los pequeños. Este hecho también está asociado al manejo y administración de los recursos que aportan los padres, los cuales se invierten en las mejoras de las instalaciones o en su defecto se busca gestionar los recursos y hacer evidente su utilización.

La importancia que se le ha dado a las instalaciones escolares data de finales del siglo XIX Chauld señala que en Francia, Suiza e Inglaterra se emitieron algunos reglamentos sobre las condiciones higiénicas de los espacios escolares en donde una “marcada obsesión por definir la escuela como un espacio diferenciado -como un ambiente especializado- hacía que las especificaciones fueran extremadamente puntuales en torno a los rasgos que debían cubrir los edificios escolares (2005, p. 148).

En México hacia finales de siglo XIX con el primer Congreso de Instrucción se comienzan a considerar las normas para la ubicación y construcción de los edificios escolares (Meneses,

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

1998) debido a que algunas escuelas elementales funcionaban en edificios o casas, sin tener las condiciones necesarias como la ventilación o iluminación, aunado a los limitados espacios físicos y a que las mejores habitaciones eran utilizadas por los directores que vivían en la misma escuela. La preocupación principal en aquel tiempo se centró en las condiciones higiénicas, aspecto que prevaleció como una constante durante varias décadas.

Cabe destacar que una de las conclusiones del proyecto de reforma a la educación preescolar en 1928 consideró “que el cariño y el cuidado del que el jardín de niños se nutre, se manifieste en la bella apariencia del plantel y en el bienestar de los educandos” (Zapata, 1951, p. 40).

Para los años 30’ en una reunión realizada por la Asamblea Nacional de Educación se establecieron una serie de postulados respecto a las escuelas rurales; entre los cuales se hace referencia a considerar a una escuela bajo el calificativo de “buena” en tanto reuniera cuatro requisitos: los edificios, las dependencias y anexos, la organización y por último el programa³⁵; puntualizaré en lo que concierne al edificio escolar, de acuerdo con Jiménez (1986), se indica que debería reunir ciertas especificaciones respecto a su higiene (considerando su orientación, ventilación e iluminación), los materiales (tenían que ser de buena calidad y propios de la región), un número de departamentos y sanitarios; en lo referente a su aspecto físico se menciona que su apariencia y decorado debía de ser atractivo, además de que su construcción se realizaría en un lugar agradable y hermoso con respecto a sus alrededores, accesible; abastecido con materiales de enseñanza y de trabajo, con bandera y asta bandera, además de lámparas de gasolina o en su caso provisto de energía eléctrica.

Este hecho reviste importancia porque justamente en 1936 se abrieron 16 Jardines de Niños rurales en varias cabeceras municipales del Estado de Hidalgo; los cuales funcionaron en espacios anexos (aulas) a las escuelas primarias, desempeñándose como educadoras las maestras procedentes del nivel educativo de primaria y de las mismas zonas escolares en donde se conformaron los grupos de alumnos de preescolar, conforme la matrícula escolar se incrementaba recurrían a establecerse en otros espacios entre ellos casas rentadas. Teniendo presente que las educadoras de los contextos rurales eran originalmente docentes de primaria, es pertinente señalar que compartían los significaciones atribuidas a los edificios escolares en donde se ponderaba que una “buena escuela” se valora principalmente en función de sus instalaciones y áreas anexas; aunado a esto se tenía como referente el trabajo emprendido en este rubro por las figuras directivas de dicho nivel educativo.

³⁵Para cada uno de estos requisitos se plantearon una serie de especificaciones que se valoraban de manera porcentual así, alcanzar la puntuación de 80 % a 100 % permitía catalogar a la escuela como “buena”, en un rango de 50 % a 80 % al plantel le correspondía asignarle el calificativo de “escuela mediana” y finalmente reunir menos del 50 % se consideraba a la escuela como “mala”. (Jiménez, 1986, pp. 185-189).

3.2 La función directiva de la educadora encargada: entre la visibilidad simbólica del trabajo y las creaciones de sentido en torno al edificio escolar.

Por otra parte, en el periodo de Ávila Camacho se establecieron criterios instituidos entre ellos el reglamento interno de la SEP³⁶, en el cual una de las funciones específicas del director y que se ponen en primer orden es justamente cuidar la conservación de los edificios escolares, de ahí que sus acciones se dirijan en ocasiones de manera prioritaria a darle mantenimiento o ampliar sus instalaciones.

Hacia la década de los años sesenta de acuerdo con Víctor Gallo (1964) las escuelas de la época moderna no habían sido construidas en función de las exigencias pedagógicas, muchas de ellas funcionaban en edificios con una diversidad de construcciones y otras operaban en casas³⁷.

El buen edificio escolar fue considerado como “una garantía para los padres y tutores de que en él se realiza una buena enseñanza” (Gallo, 1964, p. 43), a esto se sumó que los padres quedarían encantados cuando la escuela es amplia, cuenta con aulas y anexos necesarios; y que su decoración fortalecía la formación estética de los niños. La creencia de que las condiciones materiales dan cuenta del tipo de trabajo que se realiza en la escuela permite entender por qué hasta la fecha prevalece la idea de procurar el buen aspecto y apariencia del edificio, cuya valoración se sitúa en la percepción de los padres de familia.

El énfasis en preservar las condiciones del plantel se asoció al trabajo del directivo, a mediados de los sesenta se planteaba que “un director compenetrado con su verdadera misión, cuidará del edificio escolar como cuidar debe del proceso de educación que eso es formar hábitos en maestros, niños y servidumbre” (Gallo, 1964, p. 44).

A través de estos discursos se pone de relieve el trabajo del director en términos de una “verdadera misión”, lo cual reivindica la imagen del “misionero” poseedor de cualidades morales, entre ellas “la entrega” que se amalgama con el compromiso y la responsabilidad, su labor tenía por objeto cumplir con la promoción de hábitos higiénicos y morales; hasta ese momento la presentación física del inmueble era usada para promoción y difusión de hábitos de limpieza tanto en los profesores como en el alumnado.

Desde los planteamientos hechos por Víctor Gallo (1964) el trabajo del director queda subordinado al “cuidado” de las condiciones físicas del plantel y del proceso educativo, este hecho reduce la acción directiva a vigilar, estar al pendiente y sobre todo poner esmero y dedicación, lo cual puede tener mayor perceptibilidad en las cuestiones relacionados con la infraestructura.

Hacer perceptible ante los padres de familia el trabajo de la educadora encargada a través del mantenimiento o ampliación de la infraestructura permite de manera simultánea la visibili-

³⁶En dicho reglamento “se especificaron derechos y obligaciones de los trabajadores técnicos, manuales, administrativos, directores, inspectores y maestros, de esta manera quedaron reguladas las funciones, atribuciones y vínculos de relación jerárquica de los diversos rangos (Arteaga, 1994, p. 92).

³⁷Este tipo de problemas se pretendía afrontar por parte del gobierno “a través del Comité Federal ProConstrucción (sic) de escuelas” (Gallo, 1964, p. 45).

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

dad de quien ejerce la función directiva siendo reconocida por sus obras materiales, aspecto que produce satisfacción y retribuye el agradecimiento de los padres sobre todo cuando los planteles son de nueva creación.

3.3. La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

Lograr un ascenso con la finalidad de ejercer la función directiva implicaba para las educadoras obtener la clave 21 específica para desempeñar el rol directivo en los jardines de niños. En un estudio sobre los directivos Vite (2004) plantea dos vías a través de las cuales se llegaba a ejercer la función directiva; una larga y otra corta, la primera comprendía un proceso en donde se tienen que llenar una serie de requisitos para lograr el ascenso a una clave veintiuno; la segunda se funda en las relaciones que establecen los maestros, lo cual les permite tener “un padrino” que les facilita obtener la clave en un periodo corto, o en su caso pueden ser designados provisionalmente por el supervisor a través de una nombramiento en donde se les comisiona con su clave de docentes; estas vías se centran en procesos de orden temporal, así como en los mecanismos escalafonarios y relacionales a los que recurren para obtener la clave. Para Valencia (2009) estas vías están estrechamente vinculadas con las formas en que se llega a ocupar el cargo directivo con o sin una clave veintiuno, dicha autora distingue diez vías entre ellas la escalafonaria, la política (incluye participación sindical o militancia política), por vía fundación de una escuela, por comisión (maestros comisionados ante la ausencia del directivo titular), a través de una asignación (realizada por el supervisor escolar a docentes que han laborado en la supervisión como asesores técnicos o realizando actividades administrativas), por trabajar en las oficinas de la SEP o áreas gubernamentales, otra vía es la necesidad de que la escuela tenga un director por lo cual se nombra a un maestro para que funja como director comisionado, por recompensa al haber desempeñado puestos políticos aún sin tener la formación docente, por azar o imposición del supervisor en escuelas de alta marginación, la última vía incluye la combinación de dos o más factores considerados en las demás vías.

Las vías a través de las cuales se llegaba a ejercer la función directiva actualmente son menos visibles ante los recientes mecanismos institucionales propuestos por la reforma “al artículo 3o. constitucional [el cual] dispone que el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de conocimientos y capacidades” (DOF 14/01/2014).

Desde dichas regulaciones institucionales se recurre a usar el término “promoción” a las

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

funciones directivas³⁸, en tanto que se centran en el “acceso”, dejando de ser lo que tradicionalmente se reconocía como el ascenso, el cual garantizaba ejercer la función directiva a través de la clave 21 de manera definitiva hasta que se jubilaran o en su caso obtuvieran otro ascenso; el cambio radical en esta forma de regular el trabajo estriba en que la permanencia en el cargo deja de ser absoluta porque los directores tendrán que presentar evaluaciones que inciden en su estabilidad en el cargo.

Con la reforma educativa del sexenio de Peña Nieto las regulaciones institucionales del trabajo convocaron a los profesores a ser profesionales “idóneos” con el propósito de que desempeñaran eficazmente su función para garantizar la enseñanza y el aprendizaje en los planteles escolares; en este sentido, la Ley del Servicio Profesional Docente (LGSPD) planteó valorar la idoneidad en cuanto a conocimientos y capacidades a través de una evaluación que permitiera a los docentes promoverse a funciones directivas, para lo cual se consideró “perfiles, parámetros e indicadores que sirvan como referente para la buena práctica profesional docente, así como regular derechos y obligaciones” (DOF 14/01/2014).

Al participar en los concursos los docentes que aspiraban a ejercer funciones directivas tenían que reunir una serie de requisitos (entre ellos haber laborado dos años como docentes) y pasar los filtros de la evaluación; el personal seleccionado de acuerdo a lo que estipulaba la ley obtenía un nombramiento de director, el cual estaba sujeto por dos años a un proceso de inducción en donde participarían en programas de formación dirigidos a fortalecer liderazgo y gestión escolar (determinados por las autoridades educativas locales); al finalizar este proceso se realizaría una segunda evaluación para valorar si cumplían con los requerimientos de la función y otorgarles un nombramiento “relativamente” definitivo porque cada cuatro años se recurrirá a la evaluación y en el caso de evidenciar insuficiencias se le darán oportunidades para solventarlas y de no ser así, se removerán de su cargo.

Ahora bien, la evaluación para participar en el concurso de oposición para obtener una plaza de director escolar se avaló en perfiles, parámetros e indicadores (PPI), el primero de ellos comprende características, cualidades y actitudes deseables para el desempeño eficiente de las funciones del personal directivo en las escuelas de educación básica. . . [también] establece conocimientos, habilidades y actitudes” (SEP, 2016, p. 13) que el director debe poseer comprendidos en cinco dimensiones relacionadas con el conocimiento de la escuela, el ejercicio de la gestión escolar, el reconocimiento del director como profesional y la mejora continua, el conocimiento

³⁸El personal con funciones directivas “comprende a coordinadores de actividades, subdirectores y directores en la Educación Básica; a jefes de departamento, subdirectores y directores en la Educación Media Superior, y para ambos tipos educativos a quienes con distintas denominaciones ejercen funciones equivalentes conforme a la estructura ocupacional autorizada; (DOF11/09/2013).

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

del marco normativo y por último, el conocimiento del contexto social y cultural; a partir de dichas dimensiones se derivan los parámetros que describen aspectos del saber y quehacer, así como los indicadores que señalan de forma específica el nivel en que se concretan.

Un problema que se enfrentó fue la ubicación de quienes ganaron el concurso y de acuerdo a la LGSPD serían ubicados conforme a una lista de prelación en función del puntaje obtenido en la evaluación; sin embargo, la ubicación en un centro laboral quedó supeditada a las relaciones clientelares o políticas.

Llegar a ejercer la función directiva atraviesa por diversos procesos de transición en los cuales prevalecen la duda e incertidumbre, uno de ellos está relacionado con el orden de lo laboral; es decir, cómo se pasaba anteriormente de ser educadora o educadora encargada a directora, así como las vías a las que se recurría para obtener la clave directiva y el otro tiene que ver con el desconocimiento de lo que comprende la función directiva.

Ambos aspectos son definidos como cuestiones azarosas que entrañan dificultades y aspectos circunstanciales.

Aracely: El principal cambio que en lo particular he percibido en mi función es la seguridad, tal vez cuando iniciamos pues la inexperiencia, lo azaroso de la función, desde lo azaroso de la llegada a la función, el desconocimiento de todas esas actividades que se hacen como directora o como directivo, nos hacía dudar no, nos hacía. . . , pues no, no encuentro la palabra ahora, pero no teníamos la seguridad (GF1, 04/12/2015, p. 15).

El proceso de transición hacia las funciones directivas suele caracterizarse por la inseguridad, atribuida a la inexperiencia y desconocimiento de la función; sobre todo, cuando les corresponde asumir el cargo directivo al iniciar su carrera laboral o en su defecto cuando tienen escasos años de servicio y solo han tenido como referente haber trabajado en escuela unitarias, bi-docentes o tri-docentes, en donde quien ejerce la figura directiva simultáneamente es docente.

La función directiva es valorada como una tarea azarosa es decir, llena de complejidades y riesgos que se enfrentan en la cotidianidad del plantel escolar; pues las decisiones y acciones que se efectúan pueden traer como consecuencia algunas dificultades imprevistas. Es preciso indicar que el azar es “un término con el cual el ser humano designa lo incognoscible, lo no previsible, lo inesperado de su propio devenir” (Aulagnier, 1994, p. 206).

En específico la llegada a la función al considerarse como una condición azarosa, remite a dos sentidos; por un lado, lo azaroso puede dar cuenta de que la llegada a la función fue producto del azar sin que aparentemente haya mediado una pretensión del sujeto; por otra parte, lo azaroso remite al desconocimiento de la función y ausencia de una capacitación previa para desempeñar la función. Sin duda, estos sentidos están vertebrando las formas en que las directoras llegan a la

función.

3.3.1. La llegada a la función directiva: entre “la oportunidad” y las dificultades para ejercer la función.

El ascenso o promoción a cargos directivos dentro del sistema educativo sigue una lógica vertical, en donde “hacer carrera” implica lograr de forma progresiva una serie de movimientos “ascendentes” para ocupar cargos claramente definidos a través de funciones específicas, conforme se avanza en la carrera hay una reducción de posibilidades para lograr una promoción porque los cargos de mayor jerarquía van disminuyendo debido a la estructura piramidal que impera en la organización del trabajo.

En el contexto de esta investigación el ascenso al cargo directivo es significado por las maestras como un hecho fortuito atribuido a “la oportunidad” que se les presenta en algún momento de su trayectoria laboral, bajo dicha denominación se oculta la existencia de un interés personal por obtener un ascenso. Externar el deseo por lograr una promoción o ascenso aparece como un tema velado para las maestras porque pone en evidencia sus aspiraciones de “hacer carrera” en el ámbito educativo; lo cual puede generar que sus compañeras con intereses similares tomen ventaja para conseguir un cargo directivo; o en su caso se propicie la competencia entre ellas e incluso la envidia.

La oportunidad de obtener un ascenso figura como parte del azar, en donde aparentemente la promoción no se busca de manera directa, es considerada como producto de las circunstancias no buscadas; en otros casos, se presenta por medio de la generación de condiciones propicias en las que prevalecen altas posibilidades a corto o a largo plazo de concretar el ascenso.

Las condiciones favorables que pueden incidir en el logro de una promoción van desde “la oportunidad de fundar escuela” o de “obtener un cambio” a un plantel en donde temporalmente se desempeñe la función de “educadora encargada” y exista la necesidad de contar con una directora, ambas operan como un aspecto a favor para obtener el ascenso a largo plazo; sin duda, en estos casos se afianza la ubicación de las maestras en un centro laboral en donde existe la posibilidad de ser directora, siempre y cuando la matrícula escolar se incremente y el jardín de niños tenga más de tres grupos.

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

Mary Carmen: Entonces se da la oportunidad a medio curso de fundar una escuela, de que se autoriza una escuela de Conafe, pasa a ser federal, entonces yo dije me voy... , primero era yo solita, fundé escuela... , era yo solita y un grupo, terminé el primer ciclo escolar, después con apoyo de la comunidad pudieron lograr que me dieran un terreno a donde estaban las vías del tren, enfrente me dieron como unos 1400 metros y si me hicieron dos salones y ya tenía otra compañera y yo seguía siendo la encargada después se hicieron otros dos salones y el jardín creció y ya éramos cuatro, este... , entonces hubo esa oportunidad de ser como directora, porque ya llevaba como cinco años siendo encargada, nos dan la clave a la mayor parte de las trece directoras que éramos (se refiere a sus compañeras de la zona escolar) (E3A, 13/11/2015, p. 14).

La fundación de un plantel en un contexto en donde la población tiende a incrementarse posibilita que en poco tiempo la matrícula escolar aumente. Mary Carmen laboraba en ese tiempo en Tizayuca, municipio que comenzó a tener un crecimiento demográfico desde finales de la década de los noventa, convirtiéndose en un lugar atractivo para poder obtener una vivienda sobre todo para residentes del Estado de México y el Distrito Federal, este hecho ocasionó que se presentara la necesidad de abrir planteles escolares que en pocos años requirieron ser de organización completa, o en su caso los planteles de Conafe³⁹ pasaron a depender de la SEP a fin de brindar educación a un número mayor de estudiantes.

El hecho de fundar un Jardín de Niños en un entorno de esta naturaleza, da la posibilidad a la fundadora del plantel de ejercer la función directiva a través de nombramiento de educadora encargada, mantenerse en ese cargo mientras se incrementaba la matrícula escolar incidía para lograr el ascenso, esto se debe a que se consideraba haber generado ciertos derechos a través del trabajo realizado para conformar la escuela y por ende a la educadora encargada le correspondía el ascenso en caso de que el plantel requiriera una directora.

La oportunidad para la maestra Mary Carmen parece darse en dos sentidos, en primer lugar, la fundación del plantel en un medio con tendencias al incremento de la población alberga la probabilidad de constituirse en una escuela de organización completa; esto conduce a conseguir que la escuela cuente con la infraestructura que le permita recibir al mayor número de alumnos, porque al tener más de tres grupos se requiere de una directora. En segundo lugar, la oportunidad se da en función de obtener la clave 21 que avale de manera legal el tipo de nombramiento que el trabajador ha adquirido.

Por otra parte, la oportunidad de obtener el ascenso como producto de las circunstancias, puede constituirse en un beneficio que el trabajador recibe.

³⁹Consejo Nacional de Fomento Educativo

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

Martha: Estuve once años en inicial, pero desde que cumplí los dos años trabajando ahí pedí mi cambio para preescolar; pero se me dificultó mi trámite precisamente por tener doble clave de educadora; entonces me... , me hicieron dar vueltas y vueltas, y durante nueve años metía yo mi solicitud de irme a preescolar y no me la aceptaban, batallé nueve años, nueve años y ya hasta que metí mi documento a gobierno; dije pues todos mis trámites estaban parados, mi compatibilidad de empleos me la rechazaron porque mis claves son de preescolar y estoy trabajando en un nivel que no corresponde, estoy cubriendo menos horas de las que debo cubrir... , porque aquí decían bueno sí te doy la ubicación pero te vas a ir a Tizayuca, le digo pero sí llevo veinte años trabajando en Pachuca como me voy a ir a Tizayuca, yo lo entiendo cómo o si a ti te cambian la clave a donde te manden; por ejemplo, si te acaban de cambiar la clave, pero a mí no me las cambiaron de la nada, a mí mis claves de directora fueron a partir de que mi esposo murió; entonces mi doble clave de educadora se convirtió en la doble clave de directora; entonces esos años en inicial comisionada como educadora, pero en realidad ya voy a cumplir diez años con las claves de directora, y apenas un año ejerciendo la función, entonces me quitaron... , o sea no me permitieron ubicarme con las funciones que porque no había lugares (E4A, 17/11/2015, p. 6).

Los medios a través de los cuales se obtenía una clave directiva antes de la reforma educativa del 2013 eran diversos; obtener doble clave 21 en algunos casos constituía un “beneficio” en donde se dejaban de lado los criterios escalafonarios y la intervención de la SEP, dando lugar a la designación de claves a través de la “vía sindical” (Vite, 2004) en donde se privilegiaban las relaciones clientelares con el SNTE, esta organización bajo la lógica de defender los derechos laborales de los trabajadores recurría a favorecer con ciertos “beneficios” a los maestros ante alguna eventualidad; entre ellas, una enfermedad o incluso la muerte del trabajador.

En caso de que las condiciones de salud de los docentes les impidieran continuar frente a grupo se veía la posibilidad de otorgarles un cambio de actividad o de función; entre ellas, el ascenso con una clave directiva. Por otra parte, ante el fallecimiento de algún docente, la organización sindical intervenía para darles ciertos “beneficios” a la familia, como era el hecho de negociar la posibilidad de que alguno de los familiares pudiera quedarse con una plaza similar o de menor categoría a la que ostentaba el fallecido, en estas formas de proceder se tenía presente la plaza como una propiedad o en otras palabras “se pensaba el trabajo del profesor como un “artículo” que se poseía” (Street, 2007, p. 105), y podía transferirse o heredarse a un miembro de la familia.

El beneficio de la plaza constituía un apoyo para los deudos y viudos(as) que estuvieran trabajando dentro del gremio magisterial, de tal forma que su categoría laboral podía ser favorecida al obtener un ascenso respaldado con la respectiva clave.

Lo anterior conduce a explicar el caso de la maestra Martha quien ante la pérdida de su esposo (quien también se desempeñó en el ámbito docente) pudo obtener el beneficio de la doble clave directiva; antes de dicha eventualidad contaba con dos plazas de educadora, por tal razón

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

alude al hecho de que sus claves se “convirtieron” en doble clave de directivo, lo cual fluctúa como algo fortuito y producto de las circunstancias en donde aparentemente no hay una intención directa por lograr el ascenso; sin embargo, se acepta. En relación a la “conversión de plazas escalafonarias” conforme a lo establecido anteriormente en el artículo 106 del Reglamento de Escalafón se planteaba que ante la desaparición de una plaza ocupada por el trabajador se podría tener derecho a la transferencia de una plaza siempre y cuando no se afectaran los derechos escalafonarios de terceros.

En este sentido desde la normatividad “la transferencia” de la plaza era válida y cobraba fuerza por el hecho de considerarla como una propiedad; incluso a pesar de que la normatividad no lo especificara parece operar una lógica de esta naturaleza aun cuando el trabajador hubiese fenecido. A través del beneficio de “la transferencia” Martha obtuvo un doble ascenso dado que ya contaba con dos plazas de maestra.

Es preciso indicar que se podía obtener la clave 21 sin dictaminar; es decir, se obtiene una “promoción⁴⁰ provisional” la cual consiste en que “un trabajador es promovido a una plaza escalafonaria de manera provisional hasta que [en un segundo momento] la Comisión Nacional Mixta de Escalafón emita el dictamen escalafonario respectivo” (SEP, 2004, p. 99) este planteamiento expresado en el Manual de Normas para la Administración de Recursos Humanos en la Secretaría de Educación Pública, permite advertir los márgenes que existían en el plano de la normatividad a través de la “promoción provisional” de la cual se valía el SNTE para lograr la movilidad laboral de los docentes a los cargos directivos.

Como se ha mencionado obtener las claves directivas de manera definitiva se daba bajo un proceso de dictamen emitido por la Comisión de Escalafón, de lo contrario surgía el riesgo de que las claves fueran boletinadas y otros pudieran realizar trámites escalafonarios para conseguirlas. Mediante la dictaminación de las claves directivas los beneficiarios tenían la certeza de conservarlas independientemente de cubrir funciones distintas a las que corresponden a la tarea directiva. La incompatibilidad de funciones solía respaldarse por medio de una “comisión” que las autoridades emitían por escrito para que el trabajador desempeñara funciones distintas a las establecidas según su clave; las comisiones funcionan como una suerte de comodín al cual se recurría para mantener a las maestras (os) en algunos cargos por largos periodos de tiempo ya que podían renovarse anualmente. Por tal razón, la maestra Martha estuvo durante varios años comisionada como maestra frente a grupo en educación inicial.

Por otra parte, hacer válida su doble clave directiva en el nivel educativo de inicial era difícil pues en los CENDIS solo existe un turno con una jornada laboral de más de cuatro horas;

⁴⁰La promoción consiste en “el ascenso de categoría, puesto o nivel salarial que implica un incremento económico en las percepciones del trabajador” (SEP, 2004, p. 94).

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

por lo cual, era necesario solicitar su ubicación en nivel de preescolar. Tramitar un cambio a otro nivel educativo constituía un problema que se complejizó por tener dos claves directivas y argumentar que no podían ubicarla fuera de la ciudad de Pachuca porque ya tenía tiempo con las claves directivas. Este tipo de problemas son originados por la organización gremial; si bien, el beneficio de la clave directiva puede reeditar un salario relativamente mejor, el problema de fondo es la ubicación de los docentes en los espacios respectivos y con las funciones que les corresponde desempeñar.

En las décadas anteriores dichas irregularidades podían estar latentes durante varios años; no obstante, se agudizaron ante las nuevas reglamentaciones laborales derivadas de la reforma educativa generada en 2013; por lo cual, varios maestros que tenían una incompatibilidad de funciones comenzaron a ser reubicados. Es preciso destacar que representaba mayor problema ubicar a quienes poseen doble clave directiva; en primer lugar, porque solo se requiere de un director o directora con clave 21 en las escuelas de organización completa; en segundo lugar, la ubicación de un directivo con doble plaza implica considerar el ejercicio de sus funciones en dos centros laborales, de ahí la pertinencia de valorar la cercanía entre los planteles que laborará, a fin de aminorar el tiempo de traslado y garantizar la puntualidad del trabajador; ante ello, una opción radica en ubicar a este tipo de personal en una escuela de doble turno (matutino y vespertino) en donde haya la posibilidad de desempeñar su función en ambos turnos, o en su caso ubicarlos en centros cuya proximidad les permita cumplir con su horario laboral.

La solicitud de ubicación de un trabajador con doble clave, es promovida por él mismo ante la SEP como primera instancia que le compete regularizar la situación laboral del trabajador; otra forma de proceder involucra realizar el trámite a través de la intervención del SNTE, no obstante, dicho procedimiento puede prolongarse por un largo periodo de tiempo, sin que el trabajador obtenga respuesta a su solicitud, como fue el caso de la maestra Martha quien durante nueve años gestionó su ubicación.

Ante la falta de solución de un problema de esa naturaleza hay posibilidad de recurrir a otras instancias; entre ellas, la vía legal y jurídica, cuyo proceder implica que el trabajador inicie un juicio laboral para defender sus derechos; generalmente este proceso conlleva un periodo de tiempo indefinido y genera un costo económico. Otra alternativa, consiste en acudir a un funcionario público cuya autoridad le posibilite intervenir ante las autoridades de la SEP a fin de atender la petición del interesado y se le garantice una respuesta a corto plazo; la maestra Martha optó por esta vía al solicitar al gobernador del estado interceder a favor de sus derechos laborales, lo cual posibilitó que se concretara su ubicación como directora.

La incorporación al cargo directivo o en su caso la ubicación, se convierte en parte de un

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

proceso azaroso porque a pesar de realizar los trámites correspondientes el interesado enfrenta a un largo proceso que le implica como señala la maestra Martha “batallar” o en su caso luchar ante una serie de dificultades generadas por el propio sistema al no ubicar al personal de acuerdo con las funciones que les corresponde desempeñar.

Por otra parte, la ubicación de una directora en un espacio laboral genera una serie de conflictos cuando es designada en un plantel en donde ya existe una directora en la plantilla del personal, aunque por motivos personales haya tramitado algún permiso avalado en sus derechos laborales, ante tal situación las autoridades pueden nombrar una directora de manera provisional o en su caso algún docente frente a grupo puede ser comisionado temporalmente para atender de manera exclusiva o aunado a su trabajo docente las responsabilidades directivas.

Lucía: (Suspira) ¡ay!, ya después de ahí me fui a... , un jardín de niños Luisa Orozco, ahí estuve en un periodo de que la maestra Minerva (directora anterior del plantel) salió por enfermedad o tuvo un permiso; ahí llegué ya como educadora encargada y al año ya me dieron mi clave de directora ya efectiva (E1A, 04/11/2015, p. 15).

Obtener un cambio de centro de trabajo al interior de una zona escolar, puede generarse en dos sentidos, por la decisión del personal o ante las necesidades del servicio educativo; Lucy obtuvo su cambio ante una necesidad de que alguien cubriera temporalmente la función directiva en el Jardín de Niños Luisa Orozco; por lo cual, obtuvo la comisión de “educadora encargada”; este tipo de nombramiento se lleva a cabo bajo la facultad que tiene la supervisora de elegir a una maestra que pueda asumir la función directiva en dichos términos; es preciso destacar que no se eligió a una educadora del mismo plantel, se recurrió a Lucy en quien la supervisora tenía mayor confianza no solo por desempeñarse como maestra frente a grupo, sino también porque había sido delegada sindical de la zona, lo cual permite dar cuenta de la existencia de una relación cercana entre ambas; generalmente quien funge como representante sindical mantiene una constante comunicación con la supervisora escolar, ante conflictos laborales que se presenten en la zona o para promover la participación del personal en actividades organizadas por el sindicato.

Lucy: yo fui delegada sindical por cuatro años, entonces al terminar este mi... , mi periodo de delegada sindical eeehh, me vengo al jardín de niños Luisa Orozco y al siguiente año hay esta oportunidad de, de este, de ese ascenso, como yo ya era encargada, la maestra Charo (nombre hipocorístico de la maestra Rosario, supervisora escolar) hace una propuesta al sindicato; entonces ya de ahí del sindicato avalan esa propuesta y se me da la oportunidad, se me da la clave (E1A, 04/11/2015, p. 18).

La intervención de la supervisora para gestionar que se le otorgara un nombramiento de directora a Lucy se hizo tangible por medio de una propuesta entregada al sindicato; este me-

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

canismo usado para solicitar personal se avalaba en las necesidades de los planteles de la zona escolar, así ante la ausencia temporal de la directora anterior y siendo la escuela de organización completa se requería que alguien se dedicara exclusivamente a ejercer la función directiva; sin embargo, en estos trámites parece opacarse el motivo por el cual no había directora.

El ascenso se ve como “una oportunidad” cuando es producto de una necesidad en un plantel y solicitada por un tercero (la supervisora), de esta manera se da lugar a lo que Ball (1989) denomina “patrocinio” en donde “el apoyo activo de un colega de mayor rango” (p. 172) incide en forma decisiva para lograr la promoción; a través de este mecanismo parece tamizarse el interés personal por obtener un ascenso, aunque cabe señalar que en estos casos siempre se le plantea la situación a la persona que se va a proponer; es decir, está enterada y ha aceptado que se prosiga con el trámite.

Por otra parte, anteriormente era común presentar una propuesta vía sindical, cuya elaboración se concretaba a través de la emisión de un documento en donde se especificaba el nombre de la persona, el cargo a ocupar y de manera concreta la ubicación; este tipo de trámites servía como medio para solicitar ante las instancias correspondientes (SEP y/o SNTE) la designación definitiva o provisional de algún cargo; en el caso de Lucy se tuvo presente que ya ejercía la función directiva bajo un nombramiento de educadora encargada, lo cual implicaba que al ser favorecida con la designación como directora también se nombrara a una educadora que atendiera exclusivamente al grupo de alumnos que antes estaba a su cargo.

la propuesta para obtener un cargo directivo adquiere mayor fuerza cuando se complementa con otros factores como es el hecho de que el involucrado tenga o haya construido cierto capital social⁴¹ que le permita hacer uso de las relaciones con los integrantes de la organización sindical; las cuales pueden generarse cuando se desempeñan cargos de delegado/a sindical de la zona, pues a través de esta representación sindical se mantienen vínculos con el sindicato, lo cual incide para obtener un ascenso.

El ascenso por la vía de la propuesta, suele resolverse en poco tiempo cuando la persona ya se encuentra ejerciendo funciones propias del cargo directivo a través del nombramiento de educadora encargada; por lo cual, se podía apelar a “la equivalencia de funciones” que anteriormente era considerada desde la reglamentación escalafonaria.

Obtener el ascenso avalado con la clave directiva, figura para Lucy como producto de una “oportunidad” dado que se presentaba en el momento en que se conjuntaban varios factores; por un lado, el apoyo, la intervención y el respaldo de la supervisora a través del patrocinio con-

⁴¹ Se refiere a “la acumulación de recursos reales o potenciales ligados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos, en otras palabras a la afiliación a un grupo” (Bourdieu citado por Putnam, 2003, p. 11).

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

cretado en una propuesta para que ejerciera funciones directivas y por otra parte, incidieron las relaciones que Lucy había mantenido con el SNTE.

Lucy: A mí me ofrecieron la clave de directora y me costó mucho porque yo tenía un año de haber dejado la delegación sindical. . . , entonces a mí siempre como que sí me importaba el qué dirán ¿no? es que van a decir, que como fui secretaria delegacional ya, pero me acuerdo mucho del Licenciado de recursos humanos, el Licenciado Enríquez que me habló y me dijo a ver Lucy, ahorita me comentan que tú eres educadora encargada en tal jardín de niños y pues el profesor Moisés (ex-secretario sindical) quiere apoyarte, entonces dije pues sí, o sea soy educadora encargada y adelante y pues de ahí como a los tres meses yo dejé mi grupo y me incorporé directamente a la dirección (E1B, 13/11/2015, p. 2).

La promoción por vía la propuesta en algunos casos constituye una forma de retribuirle apoyo a quienes han desempeñado algún rol como representantes sindicales y lograron una participación activa en las actividades promovidas por la organización sindical, lo cual les permite ser considerados por los dirigentes del SNTE e influye a su favor; por tal razón, es común mandarlos llamar de manera personal y hacerles saber que se les brindará el apoyo.

Estar al pendiente de las condiciones laborales de una maestra y la posibilidad de favorecerla con un ascenso no es común para los trabajadores que pertenecen a la SEP, dado la cantidad de maestros que laboran en el gremio magisterial. Ofrecerle de manera personal un ascenso a una maestra puede pasar por el tamiz de las relaciones clientelares que ponderan favorecer a quienes tienen una relación cercana con personajes que detentan cargos a través de los cuales tienen el control de las plazas y las promociones, este tipo de relaciones

. . . se basan en intercambio de favores entre dos personas en posición desigual, cada una de ellas interesada en buscar un aliado más fuerte o más débil. El clientelismo ha sido definido como una relación diádica”. En virtud de la cual una persona de status más elevado, el patrono utiliza su influencia y sus recursos para facilitar protección y beneficios a una persona de status inferior, el cliente, que ofrece servicios y/o apoyo. . . (Caciagli, citado por Mantilla, 2013, p. 48)

El ascenso por medio de dichas relaciones clientelares es parte de un intercambio recíproco, en donde se ayuda al trabajador que ha mostrado apoyo al líder sindical, esto es factible debido a las posiciones diferenciadas, en donde una parte tienen control de los recursos valiosos como son las promociones, lo cual permite la continuidad de este tipo de prácticas que se prestan para beneficiar a quien ha mostrado lealtad y apoyo incondicional a la organización sindical; a través de una muestra de solidaridad se le retribuye al trabajador un cargo distinto al que venía desempeñado.

El clientelismo opera desplazando el esquema oficial de las regulaciones escalafonarias,

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

lo cual permite obtener un ascenso bajo mecanismos de discrecionalidad en donde se pone de relieve por un lado, la necesidad de que se ocupe un cargo directivo o de regularizar la situación laboral de quien provisionalmente funge como directora; por otro lado, la existencia de una propuesta por vía de la supervisora suele darle fuerza al trámite del ascenso, velando la existencia de otros mecanismos como las relaciones clientelares.

Lograr una promoción al cargo directivo involucra una serie de dificultades cuando la ubicación en el cargo, es temporal y se mantiene a una directora cubriendo el lugar de otra directora que se encuentra gozando de algún tipo de permiso; en estas formas de proceder, subyace la posibilidad de que el trabajador que tiene una licencia no regrese a laborar, lo cual permitiría que se libere ese espacio y pueda ser designada la persona que ha desempeñado de manera provisional el cargo; sin embargo, cuando esto no ocurre en esos términos y el trabajador regresa a laborar se propicia el surgimiento de problemas.

Lucy: . . . estando ahí en ese jardín de niños. . . , este, por cuestiones políticas, este tuve que salir yo de ahí, eeeehhh, fue igual una etapa muy fea porque los papás no me dejaban salir, no dejaban entrar a la maestra nuevamente. . . , haz de cuenta que los papás cerraron, no, no, estuvo muy feo. . . , porque no querían que regresara la directora que estaba ahí antes; porque igual estando ahí, igual no es por nada pero si revolucioné el jardín, este cambié mucho, era desde. . . , le puse barda al jardín, hice el salón de cantos, pinté, hice el área de juegos, creo que todo lo que está ahí lo hice yo (E1A, 04/11/2015, p. 15).

Desde instancias externas (SEP-SNTE) se genera un problema al asignar y ubicar a una directora en un plantel en donde no está vacante el cargo, este problema detona conflictos entre el personal involucrado, mismos que se exacerbaban cuando los miembros de la comunidad escolar se involucran y se ponen a favor de alguno de los trabajadores; en el caso de Lucy los padres avalaban que continuara fungiendo su cargo directivo.

Resulta interesante cómo los padres de familia toman postura en el conflicto, manifiestan su desacuerdo ante las autoridades educativas y presionan cerrando el plantel, negándose a aceptar a la directora anterior. Este tipo de actos cuya finalidad oscila entre conservar a una directora en el plantel y no recibir a otra, parece respaldarse en el trabajo que han desempeñado. Es evidente que la maestra Lucy le atribuye valor a su trabajo desde la significación “llegar a revolucionar” lo cual implícitamente se asocia con los cambios y transformaciones en la infraestructura escolar, los cuales son perceptibles ante los padres de familia; esto lleva a advertir que el énfasis de la labor directiva para ella se centraba en la imagen del edificio escolar como medio para proyectar lo que realiza y como una forma de materializar el trabajo, a dicho aspecto se le adjudica un valor sustancial por ser perceptible ante los demás.

Esta significación de llegar a revolucionar el jardín pone en evidencia la significación del

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

maestro como luchador social cuya ideología está “asociada a un militante al servicio de la Revolución Mexicana” (Valencia, 2010, p. 28) a través de dicha significación se le dio sentido al trabajo durante el gobierno cardenista; esto conduce a advertir cómo algunas convocatorias que configuraron la identidad de los maestros durante el siglo XX son resignificadas y siguen vigentes en el discurso de las maestras. Se puede señalar que la identidad de los directivos está constituida a partir de una hibridación discursiva que reivindican las convocatorias presentes en las políticas educativas de antaño; al respecto Valencia (2010) alude a la institucionalización del magisterio a partir de la trilogía discursiva constituida por tres imágenes: el apóstol, el luchador social y el técnico de la enseñanza que sintetizan de acuerdo con la autora el imaginario instituido en torno al maestro.

Durante dos años Lucy había suplido a la directora y en el transcurso de ese tiempo menciona “pues me eché a la bolsa a los padres de familia” (E1B, 13/11/2015, p. 3), frase que denota haberse ganado su confianza e incluso tener cierto control sobre ellos; mantenerlos a su favor e involucrarlos en acciones que contribuyeran a mejorar la escuela.

Los conflictos se exacerbaban cuando no se reubica de manera oportuna a quien provisionalmente cubre el lugar de la directora, siendo mal vistos por las integrantes de la zona como le ocurrió a Lucy, quien comentó “que sus compañeras directoras argumentaban que se quería quedar con el lugar de la maestra Minerva e incluso hicieron un oficio para que saliera de la zona” (E1B, 13/11/2015, p. 24), es posible revelar que este tipo de actos son percibidos como desleales entre las directoras.

3.3.2. El desconocimiento de la función directiva

La condición azarosa es asociada al desconocimiento de la función, también está relacionada con la ausencia de fundamentos para ejercer el trabajo directivo en diferentes dimensiones: una de ellas atañe a la inexperiencia en el rubro de la administración de la escuela; otra comprende algunos aspectos concernientes a la función pedagógica y por último, lo azaroso se manifiesta en la construcción de la autoridad del directivo en los diferentes contextos laborales.

Cuando se transita de educadora a directora la brecha del desconocimiento de la función suele ser mayor, dado que no media una orientación que permita al personal directivo por lo menos en un primer momento tener un panorama de lo que comprende su función.

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

Martha ¿Qué sabía? Nada, no tenía yo ni idea eh, cuando me estaba haciendo entrega la ex directora y me hablaba, me hablaba a en chino, porque yo la verdad desconocía de todo y ahí llevan muchas cuestiones administrativas, ahí conocí las cuentas de banco y que si los pagos fijos y que sí..., me hablaba y me hablaba, y me hablaba y yo sentía Dios que estoy haciendo aquí, creo que la regué, o sea ¿Qué hago aquí? y yo la verdad dije madre mía. Llegué a punto de que se terminara el año, el nueve de diciembre ya había pasado gracias a Dios su evento navideño, ya no me tocó y únicamente yo me aboqué hacer lo administrativo, a arreglar todos los pendientes y dejé a un lado lo que eran las visitas (se refiere a las visitas que los directivos realizan periódicamente a grupo para observar el trabajo), yo no sabía lo que era una visita, yo no sabía nada (E4A, 17/11/2015, p. 9).

La incorporación a la función puede estar mediada por una entrega simbólica de la escuela, sobre todo cuando hay una directora que ha decidido cambiarse de centro laboral o jubilarse; dicha entrega implica tanto los bienes materiales como los documentos de orden administrativo que regulan el funcionamiento del plantel; lo concerniente a lo administrativo figura como algo sustancial en este tipo de actos; sin embargo, los aspectos de orden pedagógico no son un asunto abordado de manera explícita, revistiendo escasa relevancia en la transición de una directora a otra.

Para quien recibe la dirección del plantel como la maestra Martha, dicho acto la enfrenta a situaciones completamente desconocidas, lo cual se refleja en la frase “me hablaba en chino” cuestión asociada a lo ajeno que le resultaba el contenido de lo administrativo, dado que su desempeño como educadora no comprendía un trabajo administrativo en esa dimensión; sin duda, el desconocimiento y la magnitud de ese tipo de asuntos se incrementaba porque le correspondía fungir como directora en ambos turnos del plantel, lo cual le implicaba llevar las cuestiones administrativas de dos planteles distintos funcionando en un mismo edificio escolar.

El acto simbólico de la entrega de la dirección parece dar pauta a la nueva directora para emprender el trabajo en el plantel, en donde mantener la administración de la escuela se vuelve una de las prioridades a través de la cual se invierte gran cantidad de tiempo por la amplitud de tareas que comprende; en este sentido, Frigerio (1992) hace referencia a un “sobredimensionamiento de la tareas de administración”, lo cual provoca una devaluación de la dimensión pedagógica, pasando a ocupar un lugar secundario.

Resulta apremiante resolver y atender las tareas administrativas, ya que éstas son reguladas institucionalmente a través de tiempos específicos para elaborar y entregar la documentación del plantel, lo cual es imposible postergar porque se anteponen las demandas de las autoridades educativas; en este sentido, hay una exigencia explícita que pone de relieve el cumplimiento de la función administrativa marcada por el control. De ahí que la información solicitada a los directivos devenga de diversas instancias de la SEP, generalmente se sigue una lógica en donde el directivo entrega la documentación a la supervisión escolar, de ahí se remite al sector y poste-

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

riormente a la Dirección de Preescolar.

La falta de conocimiento de lo que comprende la función pedagógica en el ámbito directivo provoca que los directivos aplacen algunas acciones que les compete realizar; aunque también es preciso tener en cuenta que el proceso de incorporación a la función conlleva un cambio de actividades a las cuales se ajustan de forma progresiva.

Aracely: Pues mira la dirección. . . , yo creo que comienza a dárseme de manera azarosa como a la mayoría, no había una escuela para directores, no había capacitaciones para. . . , de directores escolares de educación básica, en aquel tiempo no las había, entonces nos lanzamos todos los que en un momento dado entramos en esto, copiando de los demás no, y con el sentido común, que a veces es el menor de los sentidos, el menos común, ehhhh. . . , mmmm. . . , imitando conductas, aprendiendo de otras que aunque tampoco tuvieron una formación sistemática, ni regular como directivos, pero que ya su experiencia les permitía pues manejar muchos aspectos no, entonces aprendí yo mucho de mis compañeras directoras que tenían ya más antigüedad en esto, muy buenas,. . . , y así fue azarosa mi preparación en un principio, ya después comienzo a formalizar este tipo de gestión, de formación ya con estudios, con. . . , más documentado con el dominio de más reglamentaciones que me permitieron fortalecer algunos aspectos y poco a poco se ha ido consolidando ajá, pero al principio fue totalmente asistemático e irregular (E2A, 10/11/2015, p. 19).

La condición azarosa al inicio del ejercicio de la función directiva se caracteriza por la ausencia de una preparación específica para quienes se integran como directivos en un plantel de educación de básica, se reconoce que a finales del siglo pasado el sistema educativo no ofrecía capacitaciones dirigidas a fortalecer la función de las directoras: por tal motivo, una manera de guiar sus acciones transitaba por realizar prácticas similares a las que efectuaban sus compañeros directivos, de ahí que la maestra señala en su discurso dos formas que les permitían orientar su función: ir copiando de los demás y proceder de acuerdo al sentido común; esto permite destacar cómo el contacto con otras directoras opera como medio para aprender aspectos relacionados con la dirección del plantel. El valor que se le otorga a la experiencia de las directoras con mayor antigüedad cobra relevancia porque les ha provisto de saberes prácticos y habilidades derivados de las vivencias que han tenido en su trayectoria; en este sentido, se puede mencionar que la directora novel puede aprender aspectos de orden práctico, así como formas de resolver problemas e incluso llegar a imitar conductas, lo cual remite a constituirse como directora en relación a lo que son las demás.

Se recurre al sentido común para resolver una multiplicidad de situaciones que son variantes por la singularidad de cada plantel; por lo cual, las dos formas en que se apoyan para orientar su trabajo se complementan en tanto que les permiten resolver situaciones de naturaleza común en los planteles así como cuestiones específicas de su centro laboral.

Por otra parte, dirigir un plantel resulta azaroso en tanto que se carece de saberes y cono-

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

cimientos; por lo cual, orientar la práctica directiva desde sentido común conduce a valorar que en el proceso de incorporación a la función no se cuenta con una definición amplia de lo que comprende el trabajo; esto se confirma con lo que expresa Martha quien recientemente se integró como directora: *...y como dicen tú llegas a la función, no hay una capacitación; pero dicen; ninguna ha sido capacitada o sea tú sales de un grupo de educadora y te vas como directora a hacer las funciones como mejor creas* (E4A, 17/11/2015, p. 8).

Ese vacío que provoca la ausencia de una capacitación específica para ejercer la función en un primer momento se suple con saberes derivados de la doxa, de la experiencia compartida y del criterio; en este panorama la condición azarosa del trabajo se caracteriza por lo asistemático en donde la fragmentación de sus tareas y la discontinuidad forman la vorágine en que se desarrolla la práctica directiva, la inexistencia de un rumbo relativamente claro llevan al directivo a ir resolviendo lo que se le presenta mientras transitan un proceso largo de formación en la práctica en donde su actuar se define en la medida en que participan en la vida cotidiana institucional, lo cual de acuerdo con Fernández (2001) constituye una vía que les permite incorporarse a la cultura institucional.

La falta de capacitación al inicio de su trabajo figura como una limitante en el ejercicio de su función, hasta que de manera personal comienzan a asirse de saberes relacionados con la función, así como del conocimiento de los reglamentos y diversos programas; una de las vías a través de las cuales las directoras han recibido capacitación sobre la gestión escolar ha sido a través del Programa de Escuelas de Calidad, por medio del cual se ha orientado la organización y planificación del trabajo en los planteles. Por otra parte, hay quienes han decidido optar por una formación acorde con la función que desempeñan, para ello se recurre a alguna institución universitaria como es el caso de la maestra Aracely quien decidió cursar una maestría en gestión escolar.

Al momento de llegar a ejercer la función directiva se puede tener una idea sobre el trabajo de la directora cuando existe como referente haber ejercido la función de educadora encargada; sin embargo, puede resultar disímil al comenzar a laborar, sobre todo por la singularidad de los espacios escolares.

Lucy: lo primero que me imaginé es: trato con padres de familia y lo segundo es pues ¿qué voy hacer?, de verdad, así, pues ¿Qué voy hacer? por dónde voy a empezar, me lo imaginaba que iba a ser un poquito más tranquilo que porque ya iba a ser el trato con personas adultas, con personas que ya sabían cuáles eran sus responsabilidades y sus obligaciones y este yo dije bueno, me la voy a llevar más tranquila, pero no (E1B, 13/11/2015, p. 4).

Transitar de educadora a directora resulta difícil porque el trabajo docente se desempeña

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

en una lógica distinta en donde media una formación específica para ejercer la función, lo cual permite tener referentes para organizar el trabajo en la medida de lo previsible, aunque no queda exento de un sinnúmero de problemas de índole pedagógica, didáctica o relacionados con situaciones concretas; sin embargo, la labor del directivo al desarrollarse en un contexto más amplio puede generar incertidumbre debido a la diversificación de tareas que les corresponde atender; por otra parte, es preciso señalar que en el proceso de incorporación a la función no se puede tener claro desde donde comenzar y cómo organizar el trabajo.

Si bien la labor directiva en gran parte depende del trabajo que se realice con los demás integrantes del colectivo escolar, esto resulta complejo por la forma en que se asumen las responsabilidades, dicha situación no había sido considerada por Lucy, pues creía que las personas adultas al conocer sus obligaciones y tareas que les compete desempeñar en forma voluntaria las cumplen; sin embargo, en el hacer cotidiano se presenta dificultades cuando el personal infringe las reglas, lo cual resulta inconveniente para el directivo como responsable del funcionamiento del plantel escolar.

La creencia de que la labor de la directora es más tranquila, figura entre lo que se puede imaginar del trabajo; cuestión asociada al tipo de tareas que realiza, las cuales aparentemente parecieran no tener complejidad; sin embargo, en dicha creencia existe como referente el trabajo de la educadora, el cual resulta tener otro tipo de demandas que implican mayor interacción con el alumnado y los padres de familia, aunado a esto hay una gran cantidad de trabajo que las maestras realizan en un horario extraescolar. No obstante, las directoras se enfrentan a múltiples situaciones imprevistas, las demandas que tienen son de distinta naturaleza dado que atienden a diferentes dimensiones de la gestión escolar y su trabajo implica una serie de acuerdos y negociaciones con diversas instancias: padres de familia, personal, autoridades educativas y de la comunidad.

Por otra parte, el ingreso de la directora a un plantel involucra situaciones imprevistas en donde independientemente de que se les haya delegado una autoridad a través de su nombramiento se enfrentan a la aceptación por parte de los diferentes actores.

Martha: ...y sí me enfrenté a . . . , a cuestiones porque ahí hay gente con más antigüedad que yo no me recibieron tan a gusto, porque decían y ¿por qué llegó ella? ellas tenían la ilusión de quedar como directora, entonces como que ponen la barrera del por qué llegaste tú; entonces dicen no es una moneda de oro para caerle bien a todos, si, empieza el celo profesional, entonces dicen porque ella que tiene menos años de servicio va a venir decirme que me voy hacer no sé, no, no te reciben..., no me recibieron así como que muy amablemente (E4A, 17/11/2015, p. 9).

Aunado a lo anterior la directora se enfrenta a un proceso de construcción de la autoridad

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

en el plantel, la cual se puede ver afectada cuando existen intereses de por medio que cuestionan la designación de la directora en función de los años de antigüedad o en su caso cuando existe un interés en el ascenso por parte un miembro del personal, de ahí que se generen celos profesionales que en un ámbito de trabajo de predominio femenino tienen de fondo la envidia y la rivalidad, que se juegan entre la lucha por el status y el alcance de la autoridad de la nueva directora.

Ball (1989) hace referencia a que los cambios en la dirección de una escuela suponen una amenaza profunda al orden organizativo que se ha establecido en la escuela, de tal forma que las prácticas cotidianas pueden verse afectadas o modificadas drásticamente con la llegada de una directora novel, cuyas formas de organización, cumplimiento de la normatividad y fomento de las relaciones entre diversos actores divergen con la cultura escolar del plantel.

Lucy: ... fue muy difícil porque es nuevo todo, no es lo mismo estar frente a los chiquitos, frente a los papás que estar ya trabajando con compañeras, en ese momento, este con padres de familia y además que en ese momento estaba yo en un contexto muy difícil en el Parque de Poblamiento yo ahí este... , comencé con las funciones directivas, un contexto en donde los padres de familia ya veían a la... , al director este... , como una persona que tenía que pues cumplirles sus caprichos hasta cierto punto no, no respetaban a esa autoridad como directivo, entonces a mí me costó mucho trabajo este... , de alguna manera, es que siempre... , es que la exdirectora, a ver soy yo y vamos a trabajar así y vamos a trabajar así y vamos a echarle ganas (E1B, 13/11/2015, p. 2).

El trabajo de las directoras implica realizar una diversidad de acciones que en niveles distintos conllevan a tratar con grupos de personas diferenciadas (padres de familia, alumnos, educadoras, autoridades educativas, entre otras) lo cual resulta tener un mayor grado de dificultad aunado a las características del contexto en donde se sitúa la escuela. La autoridad del directivo se construye de una manera distinta a la de las maestras frente a grupo, porque implica una relación entre adultos en donde se juegan las relaciones de poder; las posibilidades de negociación y participación tanto del personal como de los padres de familia.

Si bien el directivo tiene una autoridad que se le ha delegado a través de su función ésta solo tienen algunos alcances, porque en el hacer cotidiano implica hacer un esfuerzo para lograr la participación y adhesión al trabajo; en este tránsito el directivo se enfrenta a las formas en que había operado la escuela y a la definición de las relaciones preexistentes entre la directora anterior y los diferentes actores. Es común que en este proceso se hagan comparaciones entre el trabajo de la exdirectora y la nueva directora, aunado a la necesidad de que se mantengan ciertas prácticas que han funcionado y que en un momento dado dan seguridad a los diferentes grupos con los que trata la directora.

Sin duda el trabajo con los padres de familia resulta ser complejo, en la medida en que conlleva a propiciar o regular su participación; en lo que expresa Lucy se puede advertir que los

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

padres tenían mayor voz e incidencia en las decisiones de la escuela e incluso se deja ver que la exdirectora cedía a sus peticiones; cuestión que a Lucy le resultaba difícil mantener; avanzar en la construcción de la autoridad ante los padres implicó hacer respetar y explicitar su forma de trabajo, bajo la convocatoria de “vamos a trabajar así” y “vamos a echarle ganas” se deja ver un doble juego en donde por una parte hace valer su autoridad y lo que propone, pero por otro lado, se propicia la adhesión al trabajo a través de la suma de esfuerzos para lograr determinado fin.

3.3.3. La función pedagógica de las directoras en los procesos de cambio de centro de trabajo e incorporación a la función.

El proceso de transición de la función docente a la directiva es complejo en primer lugar por el desconocimiento que tienen de la función y en segundo lugar porque al ser asignadas a un plantel educativo implica un periodo de adaptación en el cual las directoras van conociendo de manera simultánea la cultura escolar y algunas de sus funciones; generalmente se ven abatidas por una serie de requerimientos de orden burocrático que privilegian atender funciones de tipo administrativo que desplazan la función pedagógica.

Martha: yo me enfoqué más a lo administrativo porque era un jardín grande y entregamos todo en tiempo y todo, y descuidé lo pedagógico, pero ahorita dicen echando a perder se aprende, me costó caro mi error pero aprendí, dicen aprende uno a la mala, entonces yo como no hacía yo las visitas, yo no sabía... , ni cuántas visitas eran, ni cómo eran una visita, no sabía, no hay capacitación y no es nada más entrar por entrar, o sea tiene un objetivo tu visita (E4A, 17/11/2015, p. 23).

La incorporación a la función directiva es un proceso en el cual las directoras noveles se enfrentan a conocer y asumir una amplia gama de responsabilidades y tareas que les compete realizar; llegar a un centro de trabajo en específico, implica para ellas comenzar a conocer la cultura escolar. A pesar de haber construido desde la experiencia docente una referencia del trabajo directivo, ésta es insuficiente, porque en el despliegue del trabajo incide la singularidad de los contextos laborales y de las personas; aunado a ello las directoras llegan a la función sin que medie un proceso que les permita tener de manera anticipada claridad sobre su trabajo en diferentes dimensiones, dichas atenuantes influyen en la forma en que comienzan asumir la función.

Entregar documentación y cumplir con una serie de requerimientos que les demandan las autoridades educativas, es una constante desde que inician a ejercer su labor directiva, este tipo de tareas suelen absorber la mayor parte del tiempo de trabajo; sobre todo en los planteles en donde existen ocho grupos o más, la carga administrativa se incrementa; aunado a esto, para las directoras noveles sin experiencia se requiere de un proceso más largo para conocer su trabajo en

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

el ámbito administrativo y familiarizarse con una serie de documentación que entregan bajo las exigencias burocráticas.

Este hecho les lleva a establecer prioridades y dejar en segundo término su función pedagógica; descuidar los asuntos de orden pedagógico desde el discurso de la directora es considerado como un error que le implicó un alto costo al generar que las educadoras cuestionaran su trabajo y con ello, se propiciaran una serie de conflictos que la llevaron a tomar la alternativa de buscar un cambio a otro plantel. No centrar la atención en conocer el trabajo que las educadoras realizan en el aula propicia cierta distancia de los asuntos pedagógicos, situación que puede ser advertida por parte del personal como una falta de interés o de elementos para orientar el trabajo. A pesar de que la directora se aboque a realizar un determinado tipo de tareas como son las administrativas, resulta insuficiente cuando el personal cuestiona y se queja por la ausencia de trabajo encaminado a organizar, apoyar y asesorar el trabajo pedagógico que se desarrolla en la escuela.

Martha "... entonces sí me este. . . , me comían, me comían, porque es ir contracorriente entonces tú pones todo de tu parte, tú sacas todo lo administrativo, tú todo y finalmente no se hizo nada según ellas (GF1, 04/12/2015, p. 10).

Los constantes cuestionamientos sobre el trabajo de la directora la llevan a pensar que iba contracorriente, por el hecho de hacerse manifiesta la oposición por parte del personal quienes logran tener mayor fuerza al unirse en su contra; ante esta situación Martha señala que se "la comían" expresión literal que parece contener una amenaza simbólica de muerte en tanto que el personal acabaría eliminándola o devorándola; lo cual corresponde con la presencia de una fantasmática latente que surge en el grupo aspecto abordado por Freud a través del mito de la horda primitiva⁴² en donde a través de la unión de los hermanos se atenta contra la figura de autoridad que dirige al grupo: el padre tirano. Anzieu (1997) plantea que por medio de dicho mito se pueden explicar los procesos psíquicos del grupo porque la fantasía del grupo originario hace eco en las relaciones humanas, poniendo en evidencia que la integración/desintegración del grupo se funda a partir de la identificación, la idealización y la ambivalencia (admiración/celos). Para la directora sentir que sus compañeras "se la comían" es atribuido a las discrepancias que existían en torno a su trabajo en el ámbito de lo pedagógico; sin embargo, como trasfondo se

⁴²El mito expresa que en "el origen habría existido la horda primitiva dirigida por un viejo, tirano brutal que se reservaba para él la posesión de hembras y que expulsaba a sus hijos a la edad en que se convertían en sus rivales. Los hermanos se unieron un día para proceder juntos a la muerte del padre y al festín en el que se repartieron su cuerpo, muerte y banquete en que ninguno de ellos pudo ser exceptuado. Esta comunión totémica realiza la identificación con el padre muerto, temida y admirada, es decir, convertida en la ley simbólica. Esta identificación y este acceso a la ley fundan la sociedad como tal, con su moral, sus instituciones, su cultura" (Anzieu, 1967, p. 69).

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

encontraba que la directora venía de laborar como educadora en el nivel de educación inicial y aunado a ello, se incorporaba a preescolar con doble clave directiva, cuestión que pudo suscitar celos y cuestionamiento a su trabajo por no haber laborado anteriormente en el nivel educativo, de ahí que posiblemente el grupo cuestionara el sentido de pertenencia y por ende la heterogeneidad del trabajo, cuestión que imaginariamente amenazaba la cohesión del grupo, al no compartir experiencias de trabajo similares, de ahí que la directora incluso señale: “con las experiencias que tuve salí siendo yo la mala del cuento” (GF1, 04/12/2015, p. 22).

El hecho de desconocer lo que comprende su función pedagógica propicia que se aplace el trabajo mientras comienzan a familiarizarse con las formas instituidas y el uso de instrumentos como son los registros de visitas a grupo.

La demora para asumir las responsabilidades pedagógicas también puede ser una forma estratégica de la directora mientras conoce el trabajo de la escuela y mantiene cierta medida para propiciar cambios de manera inmediata, sin que su intervención en los asuntos pedagógicos se considere intrusiva e incluso amenace la cultura escolar que se ha construido, sobre todo cuando ésta limita el trabajo pedagógico; reorientar las formas en que se ha desarrollado el trabajo en gran parte depende de la disposición del personal, aspecto que no siempre le favorece a la directora. Cuando Lucy se integró como directora a un plantel tuvo dificultades con dos educadoras por el hecho de solicitarles su planeación y que cumplieran con su trabajo en el aula.

Lucy: ...el primer año que estuve ahí las dejé porque nada más dije voy a conocer y al segundo año si ya metí un poquito de orden, se van hacer las cosas así, hubo muchos problemas con esas maestras, este..., cuando ya llevan años es bien difícil que las puedas mmmm..., hay como se podría decir..., que las puedas este..., pues asesorar; al final de cuentas con esas compañeritas era de que entendieran que no se les pedía más y que no era de que yo las trajera, como dicen por ahí es que ya me trae de encargo la directora no, era simplemente que ellas entendieran que por algo les pagaban, que no nada más era ir a pues a perder el tiempo, eehh, y con el apoyo de otras dos compañeras que ya había trabajado con ellas igual me jalaban a esas dos compa..., y quieras o no era de gran ayuda porque entonces ya eran todas no, pues ellas están cumpliendo y yo no me puedo quedar atrás, porque los padres se daban cuenta de los cambios que se iban generando en esa institución educativa (E1A, 04/11/2015, p. 17).

Una estrategia de la directora para no modificar de manera inmediata el trabajo que se desarrolla en la escuela es dejar que las maestras continúen con su labor y esperar al momento preciso para redefinir sus responsabilidades; ese periodo se toma como un proceso para conocer el trabajo y a partir de ello tomar decisiones; entre ellas, “meter orden” lo cual se relaciona con mantener el control a través de lo que está instituido, de alguna manera esto constituye un posicionamiento ante lo que ocurre en el plantel y a la vez una forma de asumir la función pedagógica

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

apegándose a la regulación del trabajo por medio de la normatividad.

Asumir su función pedagógica con el personal docente que tiene mayor antigüedad suele ser difícil para las directoras de reciente incorporación, situación atribuida a las resistencias que se pueden generar ante la intervención y asesoría por parte de la directora. Una alternativa ante quienes no muestran disposición para recibir algún tipo de orientación se limita a solicitarles que cumplan con el trabajo, aspecto que puede generar incomodidad en las educadoras y tornarse como una cuestión personal realizada con el afán de molestarlas e incluso perjudicarlas; por lo cual, la directora puede buscar estrategias para hacer que de manera indirecta el personal logre cumplir con su trabajo pedagógico, una de ellas consiste en apoyarse del personal docente que logra abocarse a su trabajo, involucrándolas con quienes se resisten a fin de hacer evidente quiénes están cumpliendo, este hecho resulta conveniente porque el grupo opera como testigo del trabajo que cada elemento realiza y los integrantes pueden externar situaciones que afectan el trabajo del grupo; otra forma de lograrlo radica en propiciar que los padres de familia se percatan del trabajo de las educadoras, lo cual suele tener cierta fuerza porque se pone en juego la opinión de estos sujetos y con ello, se puede ver afectada la imagen de la educadora. En estas formas de proceder se dejan de lado los llamados de atención de manera personal y se evitan confrontaciones de manera directa con quienes no asumen sus responsabilidades pedagógicas, por lo cual, situar el trabajo con respecto a la opinión de los demás sirve como medio para propiciar que el personal se vea comprometido a cumplir.

Sin lugar a dudas, la cultura escolar que se ha construido al interior del plantel en torno a los asuntos pedagógicos incide en la definición de la función pedagógica de las directoras; situación que enfrentan quienes por motivos de cambio de centro de adscripción llegan un nuevo plantel.

Mary Carmen: ... la escuela se me caía encima, no solo en la infraestructura, sino en lo pedagógico, fue muy difícil, ahorita podemos ir a los salones y te vas a dar cuenta que están trabajando de acuerdo al plan (sube la voz), de acuerdo a lo que deben de hacer, porque antes era... , me voy a relajar, me voy a tomar un café en la dirección y me quedo media mañana y demás, ahora te vas a tu salón, haces lo que dices y la información que llega de la supervisión te la voy a bajar como es y como dice aquí no... , y todos estamos tranquilos.

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

Por ejemplo una de las cosas más trascendentales para mí, fue que llegué y yo les decía sus evaluaciones tienen que ser verdaderas, de lo que verdaderamente observan en el niño; dicen: que no nos vas a conseguir de otros jardines, o sea ¿qué yo voy a conseguir? Sí, porque ella (se refiere a la exdirectora) nos conseguía de otros jardines y tú quieres que nosotros las hagamos, ni voy a conseguir del Jardín de Niños Rosa Márquez nada, ni yo conozco a la directora de ahí y ustedes me van a poner lo que verdaderamente hace el niño (golpea en la mesa y su voz se torna con un tono exigente), no que pero no hace nada, que van a salir bien bajos, a mí no me interesa que salgan bajos, quiero saber la verdad, el diagnóstico para poder atacar lo que está fallando, eso fue un reto grandísimo para mí, quietarles esa idea.

Ahora a planear; no, pero que si nos vas a conseguir planeaciones, no voy a conseguir nada, y van a planear, vamos aprender a planear en el consejo técnico lo que verdaderamente necesita nuestro grupo, porque no se trata de que me fusile yo la planeación del Cedros (nombre del fraccionamiento en donde se localiza un plantel de educación preescolar), porque el Cedros es completamente diferente a nosotros (E3A, 13/11/2015, pp. 20-21).

Las condiciones de infraestructura en que encontró la escuela y la cultura pedagógica que las educadoras y su antecesora habían construido en el plantel la llevan a hacer una valoración a través de la frase literal “la escuela se me caía encima” en donde de manera implícita aparece la dificultad para sostener el funcionamiento del plantel, pero también imaginariamente la amenaza de “ser aplastada” por situaciones que la rebasaban en ese momento, dado que su trabajo implica mantener el funcionamiento del plantel. Llama la atención que la infraestructura y las cuestiones pedagógicas se han significado como sostén y soporte de la escuela, su fortalecimiento evitaría la fragilidad, la tendencia a caerse y con ello desaparecer o acabar con quien dirige el plantel.

Por otra parte, expresar que “la escuela se le cae encima” implica imaginar el devenir de un colapso cuando no se le da prioridad a la preservación de la imagen a través de la infraestructura y prevalece la ausencia de acciones y tomas de decisión propias de la función pedagógica de la directora. Existe una valoración del peso que tienen ambas cuestiones (la infraestructura y el trabajo pedagógico) en relación al papel que desempeña la directora el cual es asociado al mantenimiento de la estabilidad del plantel (también parece preservarse por medio del flujo de información que llega por vía de la directora y opera como medio para regular el trabajo).

A través de su discurso se pone de relieve que la escuela no puede sostenerse cuando existe un “ambiente relajado” en donde las educadoras no cumplen con la parte sustancial de su trabajo; lo cual contrasta con un “deber ser” explicitado en la normatividad instituida, lugar desde donde la directora intenta respaldar el trabajo que acontece en el plantel; incluso desde su propia función se le demanda apegarse a lo que está instituido oficialmente como fundamento sustancial para organizar y controlar la labor que se desarrolla en el plantel.

Al llegar a un centro laboral la directora se enfrenta a una cultura singular portadora de creencias y prácticas específicas a las que recurría el personal para cumplir con el trabajo pe-

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

dagógico; entre ellas, las prácticas de simulación y el plagio de información de otros planteles escolares, propiciadas por la exdirectora para aparentar que el personal estaba realizando su trabajo. La elaboración de la planeación de actividades que cada docente realiza en las aulas, así como los registros de evaluación que dan cuenta de lo que la educadora observa en relación a los logros de aprendizaje que obtienen los alumnos, suelen ser una evidencia y un referente a través del cual las autoridades educativas pueden constatar una parte del trabajo de las docentes. Contar con dicho tipo de registros, se convierte en un requerimiento en las visitas de supervisión, la ausencia de este trabajo amerita un llamado de atención no solo para la educadora, sino también para la directora; de ahí que se vele porque el personal cumpla con esta parte del trabajo.

Recurrir a prácticas de simulación y plagio de información constituye una vía antiética, que pone en evidencia la forma en que se evade afrontar las responsabilidades pedagógicas que cada integrante del colectivo escolar tiene. Enfrentarse a este tipo de prácticas suele ser complejo porque por un lado, el personal replica a favor de que se conserven las formas en que han venido solucionando los asuntos relacionados con el ámbito pedagógico; por otra parte, la directora trata de reivindicar el trabajo pedagógico en función de lo que está instituido, lo cual implica que el personal docente asuma sus responsabilidades y dé cuenta de lo que realmente sucede con la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Reorientar el trabajo conlleva a que la directora apoye este proceso; por lo cual, en su momento Mary Carmen recurrió a las reuniones de consejo técnico a fin de abordar en ellas las dificultades que enfrentaba el personal sobre todo en los aspectos relacionados con la planeación pues se considera que de ella se desprende el trabajo que se realiza en grupo.

Se puede indicar que los asuntos de orden pedagógico se abordan en diferentes niveles, uno de ellos tiene que ver con los procesos de pensamiento que siguen los profesores para organizar la enseñanza a través del diagnóstico y de la planeación; el otro se relaciona con los procesos de enseñanza y aprendizaje que se concretan en las aulas, un tercer nivel está centrado en la rendición de cuentas de lo que sucede en el aula a través de la evaluación.

Por otra parte, desde la función directiva hay un énfasis en el papel que tienen que desarrollar con respecto a la orientación y asesoría dirigida hacia personal docente, de ahí que el sistema educativo le delegue a estas figuras impartir algunos cursos, talleres y orientaciones a las educadoras; los cuales en ocasiones se dejan bajo la decisión de la directora sobre la forma de su abordaje con el personal docente.

3.3 La condición azarosa en la llegada a la función directiva.

Mary Carmen: . . . otro de los grandes desafíos que me enfrenté aquí en esta escuela es que los docentes no tenían. . . , desconocían muchos de los cursos que nos habían bajado a nosotros como directivos, no se los bajaban, entonces haz de cuenta que estaban en blanco, muchas cosas las empiezo a retomar y asesorarme y que tuvieran esa confianza de decirme haber ¿Qué es lo que pasa? ¿Qué dudas tienes? ir haciendo ese acompañamiento me ha dado mucho trabajo porque en determinado momento también yo tengo fallas y las he ido solventando buscando quién me apoye dentro de lo pedagógico ya sea mis compañeras directoras de otras zonas, en libros, en textos, buscando miles de materiales para llegar y solucionarles sus problemas (E3B, 18/03/2016, p. 4).

Enfrentase a la posible ausencia de un trabajo sistemático por parte de su antecesora en relación a las orientaciones que debería recibir el personal, la llevan a creer que las educadoras “estaban en blanco” situación asociada con el desconocimiento de cursos que en su momento la exdirectora no les impartió, “estar en blanco” alude a una la lógica de ausencia de contenidos y saberes específicos que el propio sistema promueve a través de los mecanismos de orientación.

Bajo dicha expresión subyace la idea de que el contenido del trabajo de las educadoras lo constituyen los cursos, con ello se niegan los procesos de formación por los que ha transitado el personal; darle contenido al trabajo implica una construcción personal que no depende de manera exclusiva de los saberes transmitidos a través de una modalidad de orientación.

Atribuir que las educadoras “estaban en blanco” sitúa la función de la directora en términos de proveer al personal de contenidos, de ahí que haga referencia a la necesidad de buscar “miles de materiales” que permitan cubrir la falta que los otros tienen pero a la par la propia falta que la misma directora reconoce tener al buscar apoyo en relación a los asuntos pedagógicos. A través de dicha expresión se advierte que la función pedagógica de la directora se asocia a la búsqueda de información que permita “dar contenido” a lo que está en blanco (la función pedagógica de las docentes) aunado a que se sitúa en el terreno de proveer de elementos a las educadoras; de ahí que la búsqueda de contenido opere a manera de darle sostén a la función.

Mantenerse en búsqueda conlleva a encontrar soluciones, fórmulas, y recetas para solventar las cuestiones pedagógicas, situación asociada a la creencia de tener una ausencia de contenido pedagógico. Incluso entre líneas se deja ver que los asuntos de orden pedagógico son significados en términos de dar soluciones cuestión que se atribuye a la directora. Como se podrá ver en el capítulo 5 esta lógica de búsqueda aparece como una constante que le da sentido a dicha función que ejerce Mary Carmen en el plantel.

Una de las preocupaciones de la directora se centra prioritariamente en asesorar, tarea que se relaciona con la búsqueda de textos o referentes para darle contenido; en este proceso, el acompañamiento se desdibuja ante la búsqueda de soluciones.

3.4. La permanencia endeble en la función directiva

La permanencia de las directoras en su cargo puede verse afectada por diversos factores entre ellos encontramos los de orden estructural que pueden producir cambios dentro de la institución y a la vez poner en riesgo el desempeño de la función directiva, uno de ellos es la disminución de la demanda escolar que se ve reflejada en el descenso del número de estudiantes, esta situación genera incertidumbre entre el director y los profesores porque puede afectar su estabilidad laboral; de acuerdo con Ball (1989) ante la disminución de la matrícula estudiantil la escuela sufre cambios y se reorganiza, lo cual provoca la reasignación de tareas, el desempleo o inclusive se puede llegar hasta la fusión de las escuelas, en los casos más dramáticos implicaría que la escuela deje de ser de organización completa, por tal razón al no justificarse el trabajo de un director sería removido a otra institución.

La disminución del alumnado en los jardines de niños que están conformados con cuatro grupos pone al directivo ante una amenaza de perder su ubicación en ese plantel y la incertidumbre de ser reubicado, este hecho es una constante preocupación.

Martha: . . . nuestra matrícula va aumentando, siguen llegando niños; dije se habían ido muchos, y le digo hay que levantar este jardín así como hace años, imagínate que si lográramos que incrementara otro grupo, mucho mejor; por eso se abrió el turno vespertino porque no había la capacidad para dar tanta atención a los niños y dije preocupa cuando se nos van, entonces que sepan. . . , les digo imagínense les gusta la escuela y cuando la arreglen primero Dios te imaginas todos van a querer venir, les digo sí, que sepan que se trabaja bien, que las instalaciones son adecuadas; dije ahorita no tenemos área de juegos y mis niños ¿Qué hacen? Correr nada más, entonces dije ahorita es mi punto principal los niños, mis chiquitos (E4B, 16/03/ 2016, pp. 6-7).

El incremento del número de alumnos es considerado como un factor benéfico en tanto que garantiza el funcionamiento de la escuela; sin embargo, cuando el directivo percibe que la matrícula escolar disminuye debido a las bajas que se van presentando durante el ciclo escolar, se genera una preocupación por el hecho de que no se justifique la asignación de una maestra en un grupo. El número de alumnos requerido para la integración de un grupo es de 30 a 35, cuando la cantidad de alumnos es menor de 20 los grupos se pueden reestructurar y se afectaría la permanencia en esa institución de un maestro, generando una disminución de grupos que incide en la estabilidad del cargo directivo, debido a que con menos de cuatro grupos es probable que el director también sea reubicado.

Este fenómeno estructural de la disminución de la matrícula escolar depende de varios factores por un lado el descenso del índice de natalidad y la migración en los contextos rurales, aunque parecería que las zonas urbanas difícilmente pueden ser afectadas, no es así; pues depen-

3.4 La permanencia endeble en la función directiva

de de la ubicación de las escuelas, de la movilidad laboral de los padres, de la cercanía de los planteles a espacios laborales, del prestigio de la escuela, entre otros.

La preocupación de los directivos con respecto a este asunto, les insta a emplear algunas estrategias entre ellas emprender acciones para que los planteles resulten atractivos ante los padres de familia, de ahí que el directivo puede centrarse en fortalecer la infraestructura escolar, haciendo visible que el jardín cuenta con instalaciones y áreas propias para el alumnado de edad preescolar, de tal manera que el aspecto material del plantel es significado por el directivo como un medio para captar y mantener la matrícula escolar, aunado al hecho de que consideran importante que los padres perciban que se trabaja con el alumnado.

Por otra parte, en los planteles de turno vespertino suele haber un menor número de alumnos en comparación con los que prestan su servicio en horario matutino; generalmente los padres de familia optan porque sus hijos asistan a la escuela durante la mañana lo cual ocasiona mayor saturación de alumnos y que algunos estudiantes tengan que ser atendidos en el turno vespertino. Uno de los problemas que enfrentan las directoras del turno vespertino es la movilidad constante de los estudiantes, algunos de ellos suelen inscribirlos después de que inició el ciclo escolar debido a los cambios de residencia de sus padres y otros aceptan temporalmente mantener a sus hijos en el turno vespertino mientras encuentran una opción para ubicarlos en un plantel matutino; sin duda también hay una matrícula escolar que se mantiene en este turno por la compatibilidad de horarios que tiene con las actividades que desarrollan los padres.

La disminución de la matrícula escolar no es el único factor que puede afectar la estabilidad laboral, hay otros factores que están relacionados con los cambios de centro laboral que solicitan las directoras; se recurre a este tipo de trámites para acercarse a un lugar que convenga a los intereses del trabajador, la gestión de dicha solicitud se hace ante el sindicato quien autoriza los cambios en función de los lugares vacantes; es preciso indicar que las relaciones clientelares favorecen que el cambio se obtenga en un plazo corto, de lo contrario el trabajador tiene que esperar varios años para obtener un cambio a la ciudad o de lo contrario acercarse de manera progresiva a centros de trabajo que le permitan aproximarse al lugar que desea.

La solicitud del cambio puede darse al interior de una zona, lo cual es más factible de concretarse en los tiempos establecidos para hacer dichos movimientos, por que el trabajador tiene conocimiento de los lugares vacantes, es más complejo cuando se solicitan cambios de un municipio a otro, pues la ubicación en un sector y zona queda al arbitrio de la disponibilidad de lugares vacantes, por lo cual el trabajador no tiene la certeza del centro de trabajo al que llegará y las condiciones en que se encuentre.

Obtener un cambio y llegar a una nueva zona escolar implica para el directivo quedar a

disposición de la zona escolar para ser ubicado en un lugar vacante, aunque en algunos casos por necesidades de la zona son designados y ubicados en escuelas de reciente creación o son comisionados para emprender la fundación de un plantel. En este tipo de planteles generalmente no se justifica la designación de un director para atender de manera exclusiva las tareas directivas, dado que el número de grupos es menor a tres; las directoras al obtener un cambio a estas escuelas que pueden estar ubicadas en un lugar conurbado, son “beneficiadas” relativamente con una ubicación cercana a su domicilio.

Mary Carmen: me cambio y me vengo al 12 de octubre (nombre del jardín de niños) a fundar escuela y llego con mi clave al 12 de octubre pero como educadora porque eran dos grupos y yo con clave no podía yo lograr que me dieran... pues, no había escuela, no había nada, entonces vuelvo a ser educadora con clave (E3A, 13/11/2015, p. 15).

Fundar escuela implicó para la directora atender dos funciones simultáneamente, de forma adicional a su cargo directivo desempeñó la función de educadora frente a grupo, en este caso vemos una condición inversa que es poco común, generalmente este tipo de escuelas están a cargo de una educadora encargada. En el caso de la maestra Mary Carmen laboralmente conservó su clave 21 y su salario correspondiente; la variante consistió en que a su labor directiva de forma adicional se le agregó la comisión de atender a un grupo de alumnos, lo cual implica volver a desempeñarse como educadora; por lo tanto, la mayor parte de su jornada laboral en el plantel se concentraba en el trabajo frente a grupo.

Ser “directora comisionada” en un espacio de esa naturaleza, implica que la autoridad inmediata le designe “la comisión” lo cual se realiza mediante un oficio en donde a la directora se le comisiona para que aunado a su trabajo como directora se desempeñe como educadora, este tipo de nombramientos que se realiza al interior de una zona escolar, le permiten al trabajador seguir conservando la clave 21, en este caso Mary Carmen expresa:

... la supervisión te comisiona para que vuelvas a ser educadora y para que vuelvas a ser directora, o sea que hagas dos funciones en una. ¿Cuándo vas a desarrollar las dos? Como puedas, pero tú vas hacer las dos funciones dentro del tiempo que está establecido y vas a cumplir con las dos, o sea que no creas que por ser comisionada no voy hacer planes, le trabajo al parejo que una educadora, expedientes, cuadernos, todo, todo, porque el grupo es tuyo; más aparte tu trabajo de director, no puedes descuidar tus comités, mantenimiento, todo lo que lleva (E3A, 18/03/2016, pp. 24-25).

Con una comisión de esta naturaleza en el plano de la práctica el desempeño de manera exclusiva en la función directiva se ve afectado por lo que Hargreaves (2005) denomina como “la intensificación del trabajo” dado que se produce una sobrecarga de actividades al tener que efectuar simultáneamente la labor de educadora, la cual también es afectada porque en caso de que

3.4 La permanencia endeble en la función directiva

el directivo tenga que atender algún asunto relacionado con la visita de una autoridad educativa, un imprevisto que se presente o en su caso alguna reunión con los padres; se ve en la necesidad de salir del grupo, para ello, se recurre a dejarles trabajo a los alumnos quienes se quedan bajo la vigilancia del personal administrativo o de intendencia. Esto repercute en el tiempo que se le dedica a la enseñanza y el aprendizaje.

Cumplir dos funciones para una “directora comisionada” resulta complejo porque por un lado, existe la demanda de cada uno de los cargos de acuerdo a la normatividad instituida; la función directiva implica desarrollar la gestión escolar haciendo partícipes a los diferentes actores, entre ellos los padres de familia representados a través de los comités (de participación social y la sociedad de padres de familia), este hecho adquiere relevancia para la maestra porque en el proceso de la fundación del plantel su apoyo es imprescindible para generar las condiciones de infraestructura del plantel educativo.

Por otra parte, desempeñarse de manera simultánea como maestra frente a grupo implicaba efectuar el mismo tipo de trabajo que una educadora; en este sentido, la preocupación se dirige hacia el hecho de cumplir con una serie de requerimientos que permiten objetivar el trabajo a través de la producción de documentos como la planeación de situaciones didácticas, los registros de evaluación, entre otros, lo cual demanda destinarles un tiempo de preparación que va más allá de la jornada escolar.

Si bien la planeación y la evaluación forman parte de los procesos de pensamiento de los profesores (Clarck, 1986), no se agota ahí lo sustantivo de la escuela; pues la enseñanza y el aprendizaje en el contexto escolar entrañan una densa complejidad que parece obviarse y ser desplazada, cobrando mayor relevancia la concreción del trabajo a través de dichos documentos como una prueba tangible de la labor que se realiza en el aula, siendo solicitados principalmente por las autoridades inmediatas de tal manera que se convierten en parte del “control” que se tiene sobre la labor de los maestros y figuran como “elementos centrales del trabajo burocrático” (Anzaldúa, 2004, p. 224).

A través de este capítulo se han abordado algunas especificidades de la función directiva; en relación a los tipos de nombramiento a través de los cuales se ejerce; se ha podido advertir que existe un mayor predominio de educadoras encargadas quienes fungen como directivos en las escuela oficiales, esto implica el ejercicio simultáneo de dos funciones, porque aunado a la tarea directiva se desempeñan como maestras frente a grupo, lo cual conlleva para estas figuras una intensificación del trabajo” (Hargreaves, 2005), así como asumir la función desde la dimensión organizativa, administrativa y comunitaria, quedando excluida la función pedagógica, debido a que al seguir laborando frente a grupo su actuar en el aula remite al trabajo pedagógico que rea-

lizan con los alumnos.

Aunado a lo anterior, la centralidad del trabajo pone de relieve el hecho de tener que “bataillar” para fundar escuelas o mejorar las condiciones de infraestructura a través del cambio y transformación expresadas en términos de “llegar a revolucionar la comunidad o el jardín de niños” lo cual tiene estrecha relación con las significaciones imaginarias que le dieron sentido a la función del maestro en la década de los treinta.

La gran mayoría de las maestras que participaron en esta investigación tuvieron un primer acercamiento con la función al desempeñarse en varias escuelas como educadoras encargadas; sin embargo, no es suficiente para conocer con profundidad el trabajo directivo; si bien, la función en términos de una serie de tareas que les compete realizar delimita los márgenes de su acción, ésta también se define en relación a las necesidades de los contextos educativos, a la cultura singular de cada uno de los planteles y en relación a la forma en que cada maestra le da sentido a su hacer; por lo cual, en el siguiente capítulo pretendo mostrar la construcción imaginaria del rol directivo como una parte sustancial que posibilita atribuirle sentido a la función directiva.

3.4 La permanencia endeble en la función directiva

La construcción imaginaria del rol de las directoras y su relación con la función pedagógica

Lo imaginario no sabe de identidades, de esos contornos de-finidos, determinados, que caracterizan a todo concepto, imagen o idea. El imaginario es el lugar de donde estas representaciones emergen, donde se encuentran pre-tensadas. Esa pre-tensión es la que se manifiesta en la metáfora.

Emmánuel Lizcano, 2006 p. 61. *Metáforas que nos piensan*

En este capítulo los términos de función y rol se utilizan como un referente de lo instituido, su abordaje dista de asumirse desde el marco conceptual del estructura funcionalismo; el cual, marca una distancia con los sustentos epistemológicos de este trabajo. Castoriadis (2007) cuestiona la visión funcionalista al señalar que “una sociedad no puede existir más que si una serie de funciones se cumplen” (p. 149), puntualiza que no se reduce a éstas, porque la sociedad inventa y crea nuevos modos de responder ante sus necesidades.

Existe una contraposición entre el planteamiento ontológico desde la perspectiva de Castoriadis y el funcionalismo, el primero se sitúa en el potencial de creación social e individual y el segundo responde a una lógica de fijeza en cuanto a las necesidades humanas y la organización social a través de un conjunto de funciones. La dicotomía determinado/indeterminado plantea una distancia entre ambos planteamientos; mientras que lo determinado tienen un carácter inmovible lo indeterminado conlleva inacabamiento, posibilidad de creación y recreación.

Para Castoriadis (2007) los “términos” o “elementos” rol y función “tienen cada uno de ellos un valor de uso (...) en relación con una red instituida” (2007, p. 305), esto se debe a que valen como términos que están instituidos, responden a una lógica conjuntista identitaria que or-

ganiza el hacer y el decir social; en una de sus dimensiones, el *legein* permite “nombrar, designar, distinguir, elegir, poner, contar”, operación que se realiza por medio del lenguaje, otra dimensión es el *teukhein* como componente del hacer social permite “reunir, adaptar, fabricar, construir”.

En el presente capítulo interesa explorar algunas creaciones de sentido que le dan contenido a la construcción del rol directivo, una vía para su comprensión son las expresiones metafóricas cuyo contenido imaginario permite simbolizar la forma en que las directoras construyen su rol. Se parte de considerar que la psique individual está en una constante búsqueda y producción de sentido; es justamente a través de la imaginación radical que la psique produce sentido, hace emerger un flujo de representaciones, intenciones y afectos (indisociables) creando para sí un mundo propio; de acuerdo con Castoriadis (2007) la imaginación radical “es en y por la posición-creación de figuras como presentificación de sentido y de sentido como siempre figurado-representado” (p. 372). La posición de figuras con sentido figurado se encuentra en una relación de recepción/alteración con respecto a lo que ya había sido representado para la psique (Castoriadis, 2007), así, lo que la psique figura no permanece fijo.

En las expresiones metafóricas subyacen creaciones de sentido que son producto de la imaginación radical, de lo que los sujetos figuran sobre sí mismos y sobre lo que las cosas representan para ellos; para Ramírez (2009) “el trabajo de sentido galopa en el lenguaje y en él ensaya la creación, la deformación, la invención, rompiendo los linderos, creando asideros, haciendo vinculable lo que no lo es, busca refugios para entender la propia vida, pasando así de la reproducción social alienada a la creación radical, donde puede emerger un modo de ser posible” (p. 389).

Esta autora pone de relieve el valor que tiene el lenguaje en tanto que posibilita la creación y atribución de sentido; a través de la “formación de expresiones coherentes y aceptables para el sujeto” (Ramírez, 2009: 389), las cuales están estrechamente ligadas al tiempo y los espacios en que los sujetos se expresan. El lenguaje va más allá de nombrar y designar, permite alterar, figurar, transformar y recrear; en el fluir del habla se condensan expresiones que hacen evidente su potencia creadora. En específico la metáfora constituye una vía de acceso a las creaciones de sentido, en sí misma es producto de nuestra imaginación radical, a través de ella no hay contornos definidos en el lenguaje, su valor estriba en que nos acerca a los modos singulares en que los sujetos construyen su mundo.

De acuerdo con Lizcano (2006) “la metáfora es esa tensión entre dos significados, ese percibir uno como si fuera el otro pero sin acabar de serlo” (p. 61), en ella subyace una forma de expresar, una posibilidad de “querer decir” lo que el sujeto vive. La metáfora integra “redes o laberintos semánticos en donde distintos sentidos se alimentan” (Lizcano, 2012, p.86). Esta va-

loración trasciende el sentido metafórico o literal que subyace en su enunciación, para situarla en un entramado de sentidos que las constituyen; para fines de este capítulo las metáforas no se abordan en aislado dado que tienen una interconexión entre sí que permite dar cuenta de la construcción imaginaria del rol directivo.

Las creaciones de sentido en relación al lugar que ocupa la directora se expresan a través de metáforas, son producto de la imaginación radical cuya potencia creadora se posibilita a partir del flujo de representaciones, intenciones y afectos, lo cual da lugar a que en ese fluir lo representado por la psique pueda ser nuevamente alterado por esa capacidad de figurar y hacer emerger figuras que no permanecen fijas; es decir, no están determinadas en ese <<interior>> de nuestra psique, de ahí que siempre se encuentren en alteración dando pauta para la formación de nuevas figuras.

4.1. La función directiva significada a través de metáforas

El trabajo de las directoras es significado desde diferentes metáforas que aluden no solo a las tareas que desempeñan sino también a las dificultades, demandas y tensiones que enfrentan cotidianamente; comprender su contenido involucra develar algunos de los sentidos que las recorren. La metáfora modela y conforma nuestras percepciones “mediante ella sale a la luz lo no dicho del decir, lo no sabido del saber, su anclaje imaginario” (Lizcano, 2003, p. 23).

Mary Carmen: . . . y entonces esa . . . , como decía Ara (Aracely) esa habilidad que ya nos da la experiencia de sacar el barco que se está hundiendo y ponerlo nuevamente en su lugar para que sigan los demás (GF1, 4/12/2015, p. 14).

A través de la metáfora marítima se alude al trabajo directivo desde una arista relacionada con los procesos de inestabilidad que se presentan en los planteles escolares, en donde se pone de relieve el valor de la estrategia de maniobra constituida por habilidades que las directoras han generado a partir de la experiencia.

El sentido figurado que subyace en las expresiones metafóricas, permite explorar la posición y el lugar que ocupan las directoras, lo cual se devela por medio de lo que expresa Lucy: “yo sería el capitán, eso definitivamente o seríamos el capitán” (GF2, 11/10/2018, p. 2).

Es posible revelar a través del lenguaje metafórico la conexión realizada entre el trabajo directivo en un plantel con el trabajo del capitán del barco, en primer lugar se puede destacar que en la estructura jerárquica de los dos ámbitos laborales hay una máxima autoridad que requiere del apoyo de otros para realizar su trabajo; sin embargo, desde la metáfora marítima la figura

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

directiva es re-presentada por una autoridad masculina “el capitán”, implícitamente subyace una relación entre autoridad y género; esto se debe a que tradicionalmente el desempeño de los cargos directivos fueron significados como propios para los hombres, las mujeres de manera más tardía ocuparon cargos directivos al comenzar a ser partícipes de las actividades laborales. Referir el trabajo de la directora a través de dicha metáfora llama la atención porque en los jardines de niños generalmente los cargos directivos son ocupados por mujeres; no obstante, parece haber una suerte de asociación relacionada entre el género masculino y la pericia de dirigir.

Pensar a la escuela en términos de dicha metáfora marítima, permite advertir la referencia a situaciones difíciles e imprevistas que ponen en peligro la estabilidad del plantel, de los compañeros de trabajo y del alumnado; en una condición de este tipo, parece ponerse de relieve la maniobra para enfrentar los riesgos, lo cual de acuerdo con lo expresado por la directora implicaría intervenir con la intención de “sacar el barco que se está hundiendo”, la finalidad radica en proteger la estabilidad laboral tanto de sus compañeros como la propia, o incluso evitar que los estudiantes puedan estar en riesgo, pues esto afectaría su permanencia. Cabe señalar que implícitamente subyace cierto temor porque la escuela y el personal puedan desaparecer, cuestión que opera desde lo fantasmático.

La función directiva involucra dirigir y organizar el funcionamiento del plantel, desde la metáfora marítima implicaría “dar dirección al barco” hacia determinado destino o puerto, cuestión que hace eco en la forma de significar el trabajo de las directoras; en donde el énfasis en el proceso de dar dirección se acentúa en la inestabilidad y la prioridad de conservar el equilibrio para “mantener a flote” las situaciones que se les presentan.

Por otra parte, Ball (1989) recupera la metáfora marítima planteada por Oakeshott (1962) para abordar que en la cultura política de la escuela hay un énfasis en el empirismo, en tanto que la preocupación se centra en la supervivencia, de tal forma que “los medios desplazan a los fines” (Wolin citado por Ball, 1989, p. 143). En este sentido “mantener el barco a flote” pone de relieve la eficiencia validada en las habilidades y la experiencia dejando de lado el objetivo para el cual fue creada la escuela.

Mantener el funcionamiento del plantel, implica atender las situaciones problemáticas que se presentan con los padres de familia en donde el papel del directivo radica en mantener la calma a fin de evitar exacerbarse.

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

Mary Carmen: ... he logrado mucho con este curso que nos enseñaron a respirar, antes de explotar, padres jóvenes muy... , sumamente agresivos, y tenemos que tranquilícense todo va estar bien vamos a llegar a la mejor solución, una situación que se había dado y llegar después hablar con la maestra cálmate no pasa nada simplemente vamos a encontrar la mejor solución para que las cosas vuelvan a funcionar y como dice Ara es difícil llevar un barco así, más aparte en esta situación del estrés laboral en que vivimos siento a veces que ya no puedo..., digo si se hunde el barco lo voy a hundir yo, porque yo ya no puedo; pero siento que tengo un gran equipo... , bueno si yo lo estoy tripulando hay vamos, todas son importantes en este barco para que no se vaya a pique (GF2, 11/10/2018, p.4).

En lo expresado por la directora su función implica dar solución a diversas situaciones, entre ellas los problemas que los padres de familia le externan, en donde resulta necesario saber lidiar con las formas y actitudes en que manifiestan sus inconformidades. El trato a los padres y la manera de atender sus solicitudes es sumamente cuidado, porque estos actores pueden acudir a otras instancias externas cuando la directora no les da una solución; lo cual ocasiona que los problemas salgan de la escuela y haya menos posibilidades de que la directora incida en la solución.

Estas condiciones alteran el funcionamiento estable del plantel, provocan tensiones para la directora, aunado al estrés laboral suscitado por los cambios que trajo consigo la reforma del 2013. Desde su discurso la directora expresa tratar de mantener la calma ante los demás; no obstante, las tensiones generadas le provocan agotamiento; incluso de manera metafórica indica “si se hunde el barco lo voy a hundir yo” situación asociada a llegar a un punto en donde no pueda mantener el equilibrio por agotamiento o falta de pericia; aunque una de las fortalezas para continuar se sitúa en contar con un buen equipo de trabajo, lo cual parece darle impulso para continuar y a la par reconocer que la labor de las educadoras también incide para que el “barco no se vaya a pique”, es decir, para que la escuela no se desestabilice. Así el rol de la directora desde la metáfora se sitúa en la estrategia de maniobra, la habilidad de dirigir y la pericia para enfrentar lo que se le presenta.

Otra de las metáforas a través de las cuales se alude a la posición que ocupa la directora en la escuela, está asociada a ser “la cabeza de la escuela” en este sentido los miembros del equipo de trabajo se consideran imaginariamente como miembros de un cuerpo; el significado que tiene ser “la cabeza” entraña algunos sentidos asociados al funcionamiento, al control y a la toma de decisiones.

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

Mary Carmen: El trabajo del director es ser la cabeza del escuela y sí tu cabeza no funciona, no funciona nada, entonces si tú como educadora provocas un problema, quien lo tiene que resolver: el director, antes de que salga de la escuela y si te lleven a derechos humanos por una negligencia tuya, quién va a es el director y sí hay problemas es el director el primero que tienen que solucionar, entonces para cualquier cosa yo soy la cabeza y trato también de que ellos sean parte del equipo, que no se excluya o sea ellos para mí son mi mano derecha (se refiere al personal administrativo, intendentes y la maestra de computación), se puede decir, dentro de las dos partes no, pero son mi mano derecha porque en determinado momento yo te comentaba si estoy bien con ellos, ellos son mis ojos, mis oídos, todo lo que pase, todo lo que suceda en una escuela lo voy a saber en determinado momento si yo tuviera una mala relación con ellos, ellos no me dirían lo que pasa y la escuela se va a pique; del otro lado mantengo también buenas relaciones con las docentes y trato de integrar los dos grupos a fin de que se haga uno sólo y que estemos para un fin común (E3B, 18/03/2016, p. 23).

Simbólicamente se define el trabajo de la directora a través de “la metáfora ser la cabeza de la escuela”, lo cual está asociado al hecho de que en ella recae la responsabilidad de pensar y dar solución a una serie de cuestiones que se presentan en la escuela, esto parece colocar el énfasis en la necesidad de cierta racionalidad que permita una toma de decisiones acertadas.

Existe una frase que se reitera en los materiales y que sirve para ilustrar la imagen que está operando: “El director es la cabeza de la escuela”. Desde esta “metáfora arquitectónica”, la posición implica pensar en un lugar que indica una presencia, un espacio y los límites de un territorio. A partir de esta mirada tópica pensamos en una “infraestructura imaginaria” (Fustier, 1989), que funciona como soporte, y entonces podemos decir que la función directiva aparece como un “organizador institucional” (Nicastro, 1998, p. 117).

Para Fernández (1994) un organizador opera como un polo de atracción, en tanto que aglutina y genera una serie de hechos y acciones de diversa naturaleza que ayudan a consolidar el funcionamiento institucional. Desde la estructura organizativa la directora ocupa un lugar dentro del organigrama escolar; no obstante, lo que parece darle sentido a su trabajo se sitúa desde el orden de lo imaginario, en donde “ser la cabeza” implica una posición distinta en relación a los demás integrantes a quienes se les da el lugar de miembros del cuerpo, de ahí que la directora destaque quiénes son su “mano derecha” al referirse a las personas que le ayudan a mantener el control de la escuela informándole todo lo que sucede; por lo cual, indica que ellos son sus oídos y sus ojos; esto permite destacar un énfasis puesto en la vigilancia atenta de lo que ocurre al interior del plantel.

La importancia que tiene el personal de intendencia, administrativo, así como la maestra de computación, es básica para la directora dado que como grupo representan una ayuda en dos sentidos; por un lado, por las funciones que les compete realizar y por otro lado, también cumplen con acciones que implican estar al pendiente de las situaciones generadas al interior del plantel

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

o los comentarios que realizan las educadoras y los padres de familia, aspecto que le informan a la directora; por tal motivo, para Mary Carmen es importante preservar un trato cercano con ellos; esto favorece la construcción de lealtades al interior del plantel, en donde dichos actores ocupan un lugar central, incluso la directora señala: “están siempre al pie del cañón conmigo” (E3B, 18/03/2016, p. 24) a través de esta metáfora que proviene de la milicia de manera implícita se hace referencia a quiénes le ayudan a vigilar, le informan, están preparados para defender, proteger y enfrentar con ella “la batalla”, en tanto que imaginariamente son su “mano derecha”. Los colaboradores se convierten en aliados, le ayudan a cuidar cada uno de los flancos en el área de trabajo; en específico, aquellas situaciones relacionadas de manera directa con las educadoras, los padres de familia y el alumnado.

El trabajo de la directora desde la metáfora “ser la cabeza de la escuela” también está asociada a una serie de responsabilidades, en donde se procura actuar de manera oportuna ante hechos que pueden originar problemas.

Martha: ...porque dicen ya se dio que se le escapan los niños y que no se dan cuenta, y dices esas negligencias, esas cuestiones de, de que no les importa, de que son descuidadas, dije eso no me gusta, dices el hecho de llegar a ser directora dices es tu responsabilidad, dices ya no es nada más ser educadora, la que está a la cabeza eres tú y tienes que estar por el bienestar de todos, de todos, o sea cuidar todo, entonces es, es un gran reto, tengo ahí una cuestión que cumplir (E4A, 17/11/2015, p. 25).

Significar “ser” o “estar a la cabeza” de la escuela está asociado a la toma de decisiones oportunas a fin de prever que se generen problemas. Un aspecto sustancial de su trabajo consiste en preservar la integridad física del alumnado, porque es ella quien en gran parte afronta la situación ante algún perjuicio que ponga en riesgo a los niños y trascienda mediante la intervención de otras instancias como es Derechos Humanos. Para la directora ser la cabeza de la escuela conlleva la responsabilidad de procurar el bienestar del alumnado y tomar las medidas pertinentes a fin de evitar que los niños corran algún riesgo, pues esto implicaría un problema no solo para la educadora sino sobre todo para la directora como responsable del funcionamiento del plantel.

La metáfora arquitectónica a través de la cual las directoras atribuyen “ser la cabeza de la escuela” remite prioritariamente al funcionamiento del plantel, el cual no solamente es significado desde ese tropo; de acuerdo con Lizcano (2003) las metáforas constituyen una tupida “red de conexiones” lo cual obedece a la lógica de lo imaginario; en este sentido, está presente una “relación de remisión” ligada al flujo representativo de la psique a través del cual emergen y se ponen en relación las re-presentaciones, para Castoriadis (2007) la psique está en una constante búsqueda de sentido guiada por el placer de representación; sin embargo, no podemos tener ac-

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

ceso a las re-presentaciones del sujeto; solo a través del lenguaje nos acercamos al sentido que le atribuyen a las cosas y a lo que son.

La metáfora al ser expresada por medio de la lengua no se limita a los significados canónicos de las palabras, en tanto que implica todo lo que se pueda decir y pensar en relación a ella; por lo cual, su análisis es inagotable, en ella el sentido abunda y siempre queda abierto, de ahí que se pueda pasar de una metáfora a otra.

Lucy: Ahorita me quedé pensando porqué decimos que somos la cabeza, yo me imagino que somos como una gran maquinaria y nosotros somos el eje como directivos y entonces cada maquina tienen engranajes; entonces imagínate si alguno de esos engranajes se llega atorar o deja de funcionar, de quien es esa responsabilidad de hacer andar esa máquina, pues del eje, que somos nosotros y como dice Mary Carmen son desde papás, niños, colaboradores, comunidad, sociedad, exactamente es todo un mundo un contexto que estamos manejando esa gran máquina (GF2, 11/10/2018, p.6).

La metáfora de la máquina utilizada en la teoría clásica de las organizaciones, ha constituido una forma de significar imaginariamente el funcionamiento de la organización centrado en: el control, la precisión y la eficiencia del trabajo. Esta significación conlleva a considerar a los trabajadores como piezas reemplazables de la máquina; y el funcionamiento mecánico caracterizado por actividades rutinarias y mecanizadas; de acuerdo con lo que señala Morgan (1990) para algunos teóricos de la organización como Max Weber dicha metáfora cobró sentido desde la burocratización, en donde la organización burocrática tienden al establecimiento de rutinas y con ello la mecanización de la acción humana; mientras que para Fayol, Mooney y Lyndall, la organización fue concebida como una serie de partes en donde prevalece un engranaje de responsabilidades.

A través de dicha metáfora el funcionamiento de la escuela remite a la estructura laboral, en donde la directora atribuye ser “el eje”, en este sentido, asume que es una parte fundamental de la máquina cuya responsabilidad recae en mantener el funcionamiento armónico entre cada una de las partes. Desde una lógica mecánica de articulación entre funciones, responsabilidades y acciones se hace referencia al engranaje de las partes cuyo funcionamiento depende del eje, como una pieza imprescindible.

Simbolizar la función directiva a partir de ser el eje trae consigo la valoración de un trabajo que está definido a través de responsabilidades que delimitan la acción; si bien, la función directiva implica efectuar acciones de diversa naturaleza en relación a cada una de las dimensiones del trabajo (pedagógico, administrativo, de organización y vinculación con la comunidad).

Al simbolizar el funcionamiento del plantel a través de la metáfora de la máquina, se pone de relieve una racionalidad instrumental, en donde se parte del supuesto de que el trabajo y la

acción de los sujetos están definidos desde la función que les compete desempeñar; en específico dicha metáfora expone una mirada reducida al orden de lo mecánico con escasa posibilidad de dar cabida a una parte impredecible de los procesos en que cada sujeto asume su trabajo y explicita su acción educativa.

Significar a la escuela como máquina también se relaciona con el papel que tiene ante la comunidad educativa; en este sentido, esta significación pone de relieve concebirla como “dispositivo” que genera determinado tipo de ciudadanos (Pineau, 2001), en función de los fundamentos filosóficos y ontológicos que se definen a través de las políticas educativas.

El trabajo de la directora implica enfrentar continuamente situaciones imprevistas, en donde el uso de la negociación tiene gran peso.

Aracely: ... y tenemos que ser también muy buenas negociadoras ¿para qué? para ir como se dice coloquialmente capoteando lo que nos llega desde fuera de la escuela, dentro de la escuela, con la autoridad educativa, con la autoridad educativa que no te apoya, con la autoridad educativa que te pone piedritas, con la autoridad educativa que sí te escucha; o sea ir buscándole por todos por todos esos espacios y no se diga con los cientos de padres de familia que se convierten en cientos de experiencias diversas con las que no puedes ni debemos jamás enfrentarnos, porque eso nos convertiría en un ring de lucha en la escuela y de eso no se trata, se trata de ser asertivos, se trata de ser tolerante, se trata de persuadir antes que convencer, se trata de negociar antes de imponer; entonces creo que es verdad también lo que aquí ha comentado la compañera (se refiere a Lucy) le experiencia te va dando muchas, muchas herramientas, pero sí es importante en un momento dado tener un sustento que te diga viene aquí, no es porque lo digo yo (GF1, 4/12/2015, p. 6).

La frase “capoteando lo que nos llega desde fuera de la escuela” implica recurrir a la negociación, por medio de la cual se esquivan los enfrentamientos directos y se evitan con habilidad las dificultades para no salir afectadas. La negociación es una manera de protegerse, evitar que los problemas se exacerbén o prevalezcan inconformidades; ser hábil para negociar o convertirse en “negociadores expertos” lo atribuyen a la experiencia, por el hecho de lidiar de manera frecuente con situaciones de dicha naturaleza.

Lo sustancial para la directora en los procesos de negociación radica en evitar que la escuela se constituya en “un ring de lucha” de ahí que sea una herramienta para tratar los asuntos con diferentes actores educativos, incluida la autoridad que no apoya y “pone piedritas” es decir, obstaculiza las acciones. La negociación también es utilizada con frecuencia al abordar diversos asuntos con los padres de familia, con quienes los directivos consideran que nunca se deben enfrentar porque ellos son una parte sustancial en la escuela ya que proveen los recursos económicos y también mantienen el funcionamiento del plantel al llevar a sus hijos a la institución educativa. Un elemento que les permite llegar a la negociación es persuadir en donde las

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

razones y los argumentos tienen que servir de fundamento para negociar.

El relato de la directora evoca a través de un sentido figurado una escena, en la cual dobla fantasmáticamente lo vivido; la escena consiste en imágenes, las cuales implican “una posición de elementos y una puesta en relación de elementos” (Castoriadis, 2007, p. 181).

“Capotear lo que llega. . .” conduce a advertir una posible relación entre el trabajo de la directora y el de un torero en donde dicha expresión da cuenta de las situaciones difíciles que el directivo enfrenta en su trabajo, así el término capotear utilizado comúnmente en el ámbito taurino entraña significaciones profundas porque si un torero no es hábil para esquivar al toro puede salir lastimado o perder la vida; en este sentido, subyace la idea de que la directora debe ser hábil para negociar las situaciones, pero también el lugar que ocupa la directora puede ser significado como un lugar en el que se corre peligro, cuestión asociada a la fragilidad del cargo, ya que una mala decisión pone en riesgo su trabajo, de tal forma que esta situación conduce a fantasear con una muerte simbólica a través de la destitución del cargo. Por otra parte, el trabajo de la directora también implica al igual que el del torero ser mirado, reconocido o criticado; en cierto sentido parece que entraña dos polaridades tanto el sufrimiento al ser desacreditado por los otros o en su caso la gratificación narcisista al ser reconocido por los otros en función del trabajo que realice.

Aracely: tienes que aprender a negociar las relaciones sociales que te lleven a alcanzar objetivos institucionales, no personales, entonces eso tiene que ver con capotear, cómo negociar, lidiar, aceptar de manera pertinente, de manera positiva, todo lo que acontece dentro y fuera del plantel que tienen que ver con la figura directiva no, y que por lo tanto impacta o inmiscuye a todos los demás colaboradores (GF2, 11/10/2018, p. 7).

Capotear tiene que ver con el uso estratégico de técnicas de negociación que les permiten a las directoras lidiar con todo lo que ocurre en la escuela, las incidencias, los conflictos, los imprevistos, y las situaciones generadas desde el exterior; es una forma de enfrentar lo que sucede, de aprender a sortear las circunstancias que se les presentan. El acento se pone en la negociación de las relaciones sociales, como parte sustantiva y como una condición para alcanzar los objetivos institucionales.

Desde el ámbito de la tauromaquia capotear involucra realizar una serie de suertes al enfrentar al toro; hacer uso de la muleta y efectuar una serie de suertes (un pase natural, un derechazo, trincherazo, etc.). Para Ortega (1950) “el toreo no es una cuestión de fuerza porque ésta en seguida puede producir la brusquedad, la aspereza. . . , [en este sentido, es] la antítesis de la suavidad y la lentitud” (p.11).

Capotear asociado a la negociación implica para la directora proceder de cierta manera;

4.1 La función directiva significada a través de metáforas

es decir, con pertinencia, siendo positiva y sutil, lo cual remite al tacto con el que aborda los asuntos; de esta manera, imaginariamente se establece una relación con el proceder del torero, quien valora cómo enfrentar al toro, qué tipo de suerte realizar y la delicadeza con que la efectúa.

Aracely: Estamos cuidando todos nuestros flancos, estamos tratando de no descuidar ninguna situación.

Lucy: Y hacer una buena faena

Aracely: Estar un paso adelante con una visión holística, nosotros como ya también lo dijo Mary Carmen nosotros no podemos enfrascarnos en la parte administrativa, entonces también le damos por ahí un derecho no, la parte pedagógica la más importante, otro, la parte social, hasta la parte económica, la parte de infraestructura, de proyección hacia la comunidad, de las relaciones que se gestionan dentro, entonces son muchas faenas la que hay que estar librado para no salir corneado (GF2, 11/10/2018, p. 8).

Cuidar todos los flancos está asociado con todas las dimensiones del trabajo (social, administrativa, pedagógica, comunitaria, etc.) que realiza la directora, su proceder en cada una es distinto y le demanda diversas habilidades. Implícitamente en su discurso aparece la parte administrativa como una dimensión que involucra destinar gran cantidad de tiempo; aunque hay un reconocimiento de que las cuestiones pedagógicas tienen mayor importancia.

Capotear o en su caso darle un derecho a lo pedagógico también parece estar asociado a las formas en que se procede, de ahí que estar un paso adelante para enfrentar esta parte de trabajo involucre que las directoras dispongan de ciertos saberes para proceder en esa dimensión de su trabajo.

Para las directoras la metáfora del torero simboliza su trabajo y les permite construir su rol directivo fundado en las formas de proceder y enfrentar como toreros cada una de las circunstancias que se les presentan, sin descuidar las dimensiones del trabajo; así, hacer una buena faena está relacionado con desempeñar un buen trabajo, perceptible y valorado ante los demás; aunado a esto, aparece de manera latente cuidarse para no ser “corneada” o embestida por algún tipo de situación o problema con los integrantes de la comunidad educativa, de esta forma lo que se cuida es no salir afectada, lastimada o incluso hasta llegar a ser destituida, de ahí el énfasis en cuidar todos los flancos y todo lo que involucra su trabajo.

Una parte fundamental de significar el trabajo radica en “hacer faena” lo cual no resulta sencillo por los riesgos que implica.

4.2 El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario

Aracely señala: estoy fatigada. . . , pero no soy la única y pues hay que echarle ganas a eso venimos y basta victimizarse aunque sea un pasito y luego otro y ahí vamos haciendo faena, librando así ya medio ensangrentadas, pero si seguimos (GF2, 11/10/2018, p.8).

El trabajo puede causar fatiga, dado las múltiples tareas que efectúa una directora; sin embargo, prevalece una actitud positiva, en donde las directoras no parecen rendirse ante lo que se les presenta, incluso indica dar un “pasito y luego otro” lo cual se relaciona con la forma en que un torero actúa, paso a paso enfrenta las situaciones y se libra de ser derrotado; la finalidad se sitúa en continuar con el trabajo incluso “ya medio ensangrentadas” expresión que denota que en ocasiones han salido afectadas, lo cual parece constituir parte de los riesgos de su función que dejan huella pero no son causal para rendirse.

4.2. El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario

La construcción del rol de las directoras es un proceso continuo que pone en juego la forma de significar el hacer directivo, las relaciones con los integrantes del equipo de trabajo y de la comunidad escolar, involucra una construcción subjetiva que se da en un entramado de significaciones imaginarias a partir de las cuales crean una imagen de sí mismas en relación a la posición que ocupan ante el grupo.

Los directivos en el ámbito escolar son figuras de autoridad; por lo cual, su rol implica constituirse desde esta dimensión; en este sentido, involucra cómo han significado la autoridad desde sus propias vivencias, con qué figuras de autoridad se han identificado y cómo han significado las relaciones con la autoridad.

El rol también se constituye en relación a los otros y a partir de la posición que cada uno ocupa dentro del grupo, entraña modos singulares de vincularse con los otros. La noción de apuntalamiento psíquico que Kaës desarrolla desde una perspectiva vincular se funda en los procesos y formaciones en donde la psique encuentra “apoyo y una modelización” en los primeros vínculos con el grupo primario (la familia) y en lo sucesivo en los grupos secundarios, ahí ubica:

... la psiquis del otro, de más de un otro, en una posición meta en la relación con el sujeto considerado en su singularidad; pero agregó [señala Kaës] que cada uno tienen esta función para el otro. (..) Esta propiedad del grupo de promover procesos de apuntalamiento psíquico elementales, a veces con el riesgo de alienación y del falso self (hacer cuerpo y participar en un esprit de corps, acordar mutuamente un lugar, autogenerarse, vivir la ilusión grupal) (...)” (Entrevista a Kaës realizada por Jaroslavsky, 2015, p. 71-72).

4.2 El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario

Si bien, la noción de apuntalamiento remite a procesos psíquicos de los sujetos en relación con el grupo y lo social, para fines de este apartado se recupera solo en función de lo que “modela” la construcción del rol directivo; se precisa aclarar que en el ámbito escolar las directoras al ser parte de un grupo, construyen una posición, misma que se encuentra apuntalada por las significaciones imaginarias producidas en relación al grupo, de ahí que a través del imaginario social de la familia se busque en términos de Vite (2004) “un lugar ilusorio”, que les de seguridad ante el desamparo que genera ejercer la función directiva, que solo puede ser desempeñada por una persona.

Interesa mostrar cómo han significado su rol en función de los vínculos que se gestan entre el equipo de trabajo; cada integrante le otorga sentido y significado a su relación con sus compañeras de trabajo. En el caso de las directoras de la zona escolar cobran relevancia los vínculos imaginarios asociados a “lo familiar”, pues se considera a los integrantes del equipo de trabajo como “una familia”.

Algunos autores como Bourdieu (1997), Frigeiro (1992), plantean que la categoría de la familia sirve como un modelo relacional en las instituciones; esto se debe a que constituye una matriz bajo la cual se organizan las actitudes, comportamientos y conductas; culturalmente se ha tendido a destacar la integración de sus miembros a través de los lazos afectivos, ponderando esto como un aspecto positivo que llega a prevalecer aun cuando el espacio de lo familiar también alberga dificultades y conflictos.

La trama de relaciones fincadas en el imaginario de lo familiar trastoca las formas de organizar, orientar y asumir el trabajo.

Lucy: Entonces al llegar aquí al ver que la maestra Rosita ya había dejado un buen equipo de trabajo, porque yo creo que todo esto ha sido a que se cultivó esa semillita bien y partir de ahí fue un reto para mí, entonces como continuar o darle continuidad a esa hermandad y a ese equipo educadora, a pesar de que aquí han salido varias compañeras, desde un principio es, la que viene sabe. . . , mira aquí estamos trabajando así, así, así y le entras y acá y allá, es leerles bien como se trabaja, es decirles lo que pasa en Jardín de Niños ABC se queda en Jardín de Niños ABC (Nombre ficticio del plantel) y se trabaja para fortalecer este equipo de trabajo (E1B, 13/11/2015, p. 22).

La existencia de un “buen equipo de trabajo” en un plantel escolar es atribuida a la forma en que se definieron las relaciones y la colaboración; aspecto que Lucy reconoce porque conocía a la exdirectora, lo cual la llevó a advertir la lógica del funcionamiento del equipo de trabajo, sostenida por el imaginario de “lo familiar” en donde se pondera la igualdad entre los integrantes a través de la significación de la “hermandad” como producto de “haber cultivado bien la semillita”, así las relaciones entre el personal se vinculan con elementos imaginarios en donde la “hermandad” no surge por sí sola, sino que es producto de las significaciones compartidas a

4.2 El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario

través de la directora anterior y las integrantes del personal.

La conformación del equipo de trabajo se liga de manera imaginaria al cultivo de la semilla, así darle contenido a las relaciones que se gesten al interior del grupo parece relacionarse con la forma de “preparar el terreno, el cuidado y mantenimiento” de las relaciones; el papel del directivo se asocia con sembrar y cosechar, de ahí que este trabajo se considere como parte de un proceso largo, y como una tarea ardua y difícil para las directoras.

Para Lucy es importante conservar el funcionamiento imaginario del equipo de trabajo, de ahí que para ella es un reto darle continuidad a las relaciones en el mismo tenor en que se definieron con la directora anterior. A través de la significación de la hermandad parece prevalecer la idea de protegerse entre sí y conservar cierta lealtad entre el grupo, lo cual implica ser reservados y evitar comentarios hacia el exterior del plantel en donde se dé a conocer lo que sucede al interior.

Por otra parte, a través de “la hermandad” existe una recuperación de un orden simbólico de lo femenino, cuestión que resulta interesante ya que en el plantel en donde labora Lucy trabajan dos personas del sexo masculino, uno se desempeña como maestro de computación y el otro, funge como auxiliar de intendencia. De ahí que justamente referir la relación del equipo de trabajo al orden de lo femenino traiga significados profundos, en donde a partir de la dualidad iguales/diferentes solo se pone de relieve la semejanza en el género y en la profesión, sin cabida a las diferencias que puedan poner en evidencia la existencia de una autoridad, de tal forma que a través de lo imaginario se borran las diferencias entre las posiciones jerárquicas⁴³ que ocupan en el plantel, diluyéndose a nivel imaginario la posición de autoridad que tiene la directora con respecto a las educadoras. Asumirse como la hermana en el equipo de trabajo, va más allá de que prevalezca una lógica de igualdad entre las integrantes del equipo.

Lucy: ...nunca he perdido la esencia de educadora o sea yo siempre con mis compañeras, hasta con los padres de familia a veces me da pena de decir en mis presentaciones yo soy la directora, de verdad, yo siempre soy... , yo estoy a cargo ahorita en este momento de este plantel educativo, porque el decir directivo como que es algo que pesa, yo creo que en ese aspecto no he perdido el piso, con mis compañeras yo les digo yo soy una más de ustedes y crezco con ustedes y creo que me ha funcionado (E1B, 13/11/2015, p. 4).

Bajo el pacto “somos iguales” se ocultan algunas cuestiones asociadas con las diferencias que existen en la posición que cada una ocupa en la estructura jerárquica del plantel; lo cual se deja ver cuando Lucy expresa que decir “directivo... es algo que pesa” pues hacer evidente su

⁴³Hacer referencia a las posiciones jerárquica nos permite hablar en términos de organización entendida esta como “disposición jerárquica de las funciones en un conjunto definido” (Bleger citado por Kaës, 1996, p. 24).

4.2 El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario

rol como directora ante los demás pone de manifiesto la desigualdad entre funciones, lo cual puede traer consigo que sus compañeras la vean diferente y que el hecho de que sea directora puede generar entre sus colaboradores sentimientos de envidia o rivalidad, lo cual se desea evitar porque aparece como una amenaza latente que puede destruirla. De ahí que la hermandad suele funcionar como un mecanismo de defensa ante la amenaza que representa no ser iguales y ocupar una posición diferente. Las expresiones “no perder la esencia de educadora” y “soy una más de ustedes” llevan implícito el deseo por conservar una posición de igualdad.

Por otra parte, asumir que existen lazos familiares entre la directora y los integrantes del equipo de trabajo, sitúa a las directoras en el terreno de lo doméstico en donde se idealizan las relaciones a partir de la armonía y de los lazos de solidaridad que se puedan generar.

Mary Carmen: ... en la mañana comentaba precisamente con don Ciro, le decía somos familia, nosotros somos familia aquí adentro de la escuela, bueno no de lazos consanguíneos pero somos familia, porque cuántas horas permanecemos aquí y estar viéndonos mal y demás, eso es a lo que nos enfrentamos grupos, subgrupos dentro de la misma escuela (E3B, 18/03/2016, p. 4).

El marco de relaciones que se genera en la escuela es sostenido por la directora desde el imaginario social de la familia, en donde si bien se reconoce que no los unen los lazos consanguíneos, aparece latente la idea de la unión asociada a la preservación de un solo grupo, dado que la coexistencia de subgrupos en el ámbito laboral amenaza la estabilidad en las relaciones.

El significado que tiene la expresión “somos una familia” implícitamente moviliza la idea de permanecer juntos en un espacio común, en donde imaginariamente se reduce a la escuela al ámbito de lo doméstico y de las relaciones filiales; Jean-Pierre Vidal (1994) plantea que el grupo institucional al asumirse como un grupo de “familiares” pone en movilización “una fantasmática familiar” que remite tanto a los vínculos arcaicos o primarios establecidos con los padres como a la “prohibición del incesto” que “entre los miembros de una comunidad funciona, antes de toda elaboración conceptual como organizador inconsciente de las representaciones del grupo de familiares” (p. 229).

Así los prototipos domésticos y los roles familiares “el padre”, “la madre”, los “hermanos” operan simbólicamente en las relaciones entre los sujetos al establecer vínculos imaginarios que se sostienen en la relación padres-hijos y hermanos. Bajo la representación de la familia se oculta la dimensión política de la institución, de tal forma que lo que se sobrepone son los lazos afectivos que vinculan a los sujetos, así la traición, la envidia y los sentimientos hostiles que pudieran fracturar las relaciones entre los integrantes del grupo parecen quedar velados o tienden a ser “reprimidos”, pues la lógica de lo familiar los plantea como inaceptables; esto cobra relevancia en un ámbito de predominio femenino donde existe mayor tendencia a que surjan rivalidades.

4.2 El rol de las directoras desde un apuntalamiento imaginario

Para la directora sostener las relaciones micro-políticas de la escuela bajo el “esquema de la familia” puede operar como un mecanismo de protección ante la amenaza de que los integrantes del equipo de trabajo puedan actuar en su contra o se formen subgrupos en los que quede excluida.

Sostener el trabajo directivo a través de la representación de la familia desdibuja las relaciones laborales en donde lo sustancial que tiene que ver con la labor pedagógica se eclipsa al ponderarse las relaciones a través de vínculos fantaseados que mantienen unido al grupo. Por otra parte, la directora en tanto figura de autoridad también encuentra un lugar desde el imaginario social de la familia.

Mary Carmen: Y somos eso una... , me siento... , digo yo soy la mamá de todos ellos, me siento como si tuviera yo que protegerlos, no como la jefa, la que manda, la que ordena, la que pide, la déspota no, sino la que está ahí para apoyar, o sea te apoyo, te ayudo, en qué te puedo ayudar (E3B, 18/03/2016, p. 9).

Las relaciones que se establecen entre la directora y el personal forman parte de la dimensión psicoafectiva, en donde los vínculos y lazos afectivos pueden estar asociados a fenómenos de resonancia, la cual “supone la existencia, en cada uno de nosotros de ciertas escenas que resumen la red de relaciones y el papel que más fácilmente nos adjudicamos y el que le adjudicamos a otros” (Fernández, 2001, p. 54).

Asumir el rol directivo desde la posición de la madre está relacionado con la ambivalencia de querer proteger a los demás, pero a la vez también protegerse a sí misma, explicar este señalamiento lleva a considerar que los roles de autoridad en los establecimientos educativos promueven inseguridad y temor (Fernández, 2001). Por ello, la directora no desea que la vean como “la jefa o la que manda” sino como una madre protectora en quien los integrantes del equipo pueden confiar, porque saben de antemano que guardará discreción. A través de la figura de la madre subyace la creencia de que los hijos no pueden atentar contra ella; asumirse de esta manera le provee de cierta seguridad en donde se reducen las posibilidades de que alguien proceda en su contra, de tal forma que a través del imaginario maternal se encaran los temores internos y la ansiedad que puede producir ocupar un cargo de autoridad.

Esta identificación de roles directora – madre permite preservar imaginariamente un lugar de autoridad, en donde existe un doble juego, por un lado, la negación de la autoridad delegada y por otro, la autoridad fundada en una relación maternal que puede resultar menos amenazante para el otro. Por otra parte, mantener la imagen materna a través de rol directivo representa de acuerdo con Elizondo (1999) la posibilidad de tener hijos sin que medie la presencia masculina de tal suerte que la mujer se figura como un ser completo en tanto que no le falta nada.

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

Como se documentó en el capítulo 2, el modelo de la madre no solamente permite identificarse con la profesión sino también opera en el plantel escolar a través de lo imaginario y eclipsa el rol institucional de la directora, de tal suerte que lo profesional se reduce a lo doméstico, pues la escuela figura como una extensión del hogar.

Por otra parte, desde el imaginario “somos una familia” se hacen evidentes las relaciones entre la directora y las educadoras en donde subyace un sentido de protección y cuidado.

Lucy: como directivo es ver, hasta dónde si hago caso a las autoridades y ahí tienes que ir valorando o sea este... , que tan conveniente es sí... , no, y a ver eso no, a ver si es esto puede pasar esto, y sí es esto pues de todas maneras o sea no, entonces a veces es bien difícil tomar esas decisiones, pero tampoco vas a anteponer a tus compañeras porque se le antojó a tu autoridad, o sea no, pues con la pena, usted es mi autoridad pero yo trabajo y convivo del diario, es como tu familia aquí, entonces qué es lo que tienes que hacer, este... cuidarlas

Aracely: Protegerlas

Lucy: Cuidar a tu familia y con la pena al rato yo a ver cómo le haré con mi autoridad (GF, 4/12/2015, p. 22).

Los márgenes de acción de la directora le permiten estimar lo que es más conveniente de realizar en los planteles escolares, así un aspecto al que se le presta atención está relacionado con las indicaciones que reciben por parte de las autoridades, las cuales se valoran en función de lo que puedan propiciar, de tal forma que se cuida no afectar al personal por cumplir con lo que la autoridad indica. Para las directoras no resulta fácil tomar una decisión de este tipo porque de alguna manera se encuentran en un punto intermedio entre la autoridad inmediata y el personal docente; sin embargo, suelen optar por cuidar y proteger al personal lo cual está asociado a conservar la lealtad de su equipo de trabajo y salvaguardar a los integrantes del grupo .

4.3. El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

Bajo el entendido de que el rol se constituye en relación a los otros, es interesante develar las construcciones de sentido que surgen en torno al rol que asumen las directoras durante las interacciones que establecen con las integrantes del equipo de trabajo; el rol directivo tiene que ver con una forma particular de actuar e interactuar ante quienes son sus subordinados; aspecto sumamente complejo porque el trabajo de la directora depende en parte de las interacciones que se propicien, de las respuestas de sus compañeras ante el trabajo, de los modos particulares de

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

dirigirse hacia el personal y del tipo de reacciones que se espera de cada una. De acuerdo con Mario Podcamisky (2006) “el rol comunica, vincula, es interaccional, en el sentido que se gesta y se ejerce en la interacción posibilitándola” (p. 181).

El rol se constituye en una red de interacciones y a partir de la posición que cada uno ocupa dentro del grupo, entraña modos singulares de vincularse con los otros; por lo cual, tiene estrecha relación con las conductas que se manifiestan, las actitudes y formas en que cada uno reacciona ante alguna situación. Una parte fundamental en la construcción del rol de la figura directiva radica en preservar a través de éste una imagen positiva de sí mismas; la cual emerge entre imaginarios sociales y formas singulares de crear sentido en torno a las interacciones que se establecen en el trabajo cotidiano.

Es pertinente señalar que una parte fundamental para las directoras es la conformación del equipo de trabajo; para lo cual, destacan las expectativas que han creado en torno al personal docente, la forma en que se espera que se comporten y reaccionen ante el trabajo.

Aracely: Y también una parte muy importante que creo yo que es la sustancial al construir escuela es integrar a un equipo de trabajo, a un equipo de trabajo con las personas idóneas; eso para mí ha sido lo más complicado, pero ha sido el reto más bonito eeehhh que se ha alcanzado, porque tener a la persona o a las personas que colaboran con nosotros que son gente educada, que son gente comprometida, responsable, puntual, afectiva, ajá, que son impulsores de la educación, también eso es un reto y es una motivación y una forma también de ponernos metas en términos de directivos (E2B, 18/11/2015, p. 3).

Para la directora construir escuela va más allá de la estructura física del plantel implica construir las condiciones para la adhesión a un proyecto educativo, para ello se considera fundamental la formación del equipo de trabajo, aspecto que resulta complejo porque implica contar con las personas “idóneas” cuyas características están asociadas a un orden moral en donde los valores como el compromiso y la responsabilidad son sustanciales, aunado a que las personas sean afectivas y educadas, lo cual implica que cuente con una serie de pautas y normas sociales que regulen su comportamiento.

Lucy: ... con el equipo de trabajo pues hasta el momento eeehhh, siento que hemos conformado un buen equipo de trabajo, un equipo donde rescatamos mucho el valor de la... , de la comunicación, de la solidaridad y del respeto, entonces cuando, cuando tu trabajas constantemente estos valores, tu equipo tiene que ir, no tendría, sino tiene que ir funcionando como debe de ser, como un equipo de trabajo, sí, y de colaboradores para que salga el trabajo, porque yo creo... yo sin ellos, porque les digo yo sin ustedes chicos (con esta palabra hace referencia tanto a los varones que trabajan en el plantel como a las educadoras) pues no estaríamos así, todos necesitamos de todos (E1B, 13/11/2015, p. 15).

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

Los valores constituyen el eje fundamental al que se ciñe el funcionamiento del equipo de trabajo, sobre ellos se finca la relación que se establece entre los integrantes; de ahí que directora encauce su trabajo a fortalecerlos de manera constante. Bajo esta idea subyace el deseo de preservar el funcionamiento del equipo de trabajo, así el valor de la comunicación es recuperado en tanto que no solamente sirve como medio para intercambio de ideas y pensamientos entre el grupo, sino también porque se cree que cuando prevalece la comunicación se reducen las posibilidades de que haya malos entendidos y se propicie llegar a confrontaciones; por otra parte, para establecer comunicación se considera necesario el respeto como medio para mantener la tolerancia hacia los demás. Es interesante destacar que la directora plantea dentro de estos valores la solidaridad, que opera en el grupo a través de los actos que generan reciprocidad, lo cual contribuye a mantener la cohesión del grupo.

Martha: el hacer un buen equipo cuesta trabajo, cuesta tiempo; pero ahorita me siento bien, siento que me han aceptado, siento que... , dicen todo es recíproco no, dicen lo sientes, acá comentan la gente se ve más amable dices, si tú recibes lo que das de plano es más fácil las cosas, hablando se entiende la gente, entonces estoy contenta, contenta aquí, muy contenta (se ríe), (E4A, 17/11/2015, p. 8-9).

La conformación del equipo de trabajo conlleva un proceso, sobre todo cuando la directora se acaba de incorporar a un plantel escolar, esto involucra adaptarse e integrarse al equipo pre-existente, en donde la aceptación o el rechazo da pauta para la definición de las relaciones entre la directora el personal, siendo básica la comunicación como medio que les posibilita llegar a acuerdos.

El trabajo en el plantel puede tornarse difícil cuando el grupo rechaza a la directora, cuando algunos miembros del personal están en desacuerdo y ante la falta de reciprocidad en el trato que se brindan; de ahí que se le atribuya importancia a la comunicación.

Martha: ...entre mujeres el trabajo es difícil, hay que estar en cuestión de ánimos, es difícil, es difícil cuando hay gente así... , tan... , tan negativa; decimos pues hay que hacer invitación para que se una al equipo o decimos cómo las manzanas podridas irla haciendo a un lado y evitar que nos echen a perder a todos los demás; pero ya cuando se detecta así el foco rojo y donde está entonces hay que buscarle, hay que buscar alternativa (GF1, 04/12/2015, p. 10-11).

Su relato destaca la complejidad del trabajo entre mujeres, situación atribuida a las relaciones mediatizadas por los estados de ánimo que se manifiestan a través de las actitudes positivas o negativas del personal. Los vínculos desfavorables que generan tensiones entre el personal se asocian al mal humor, la apatía, el desacuerdo permanente y los comentarios pesimistas; aspectos con lo que tiene que lidiar el directivo cuando se presentan desavenencias.

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

Ante las dificultades con algunas de las integrantes de equipo de trabajo, la directora recurre a una estrategia que consiste en “hacer invitación” su eficacia estriba en la forma de generar la participación y adhesión al trabajo; así como en el uso de la negociación. Es preciso señalar, que en toda organización de acuerdo con Crozier (1990), uno de los problemas es lograr la participación, a fin de conseguir un mínimo de integración de los actores; para dicho autor las restricciones que existen dentro de la organización escapan a prever la lógica contingente que atraviesa las relaciones interpersonales, en tanto que la conducta y el comportamiento nunca son previsibles.

En función del carácter contingente de las relaciones hago uso del término de estrategia no como algo definido en el marco del cálculo premeditado o de objetivos previamente establecidos por los sujetos, sino que emerge en función de las relaciones que se presentan en un contexto, en donde el comportamiento⁴⁴ de los actores tiene un sentido; es activo, es decir, no está determinado, aunque tenga sus restricciones y limitaciones, de tal forma que la estrategia se constituye en un dándose a partir de cierta racionalidad que permite a los actores valorar las oportunidades que se definen en el contexto y en relación al comportamiento que manifiesten los otros actores, pueden reconsiderar o reajustar su posición.

Para Crozier (1990) las relaciones entre los actores son relaciones de poder, las cuales se desarrollan a partir del intercambio y de la negociación; en este sentido, el poder no es atributo personal, sino que se manifiesta en las relaciones entre dos o más personas, “el poder puede precisarse como una relación de intercambio, y por lo tanto recíproca, pero en la que los términos del intercambio favorecen más a una de las partes involucradas. Es una relación de fuerza de la cual uno puede sacar más ventaja que el otro, pero en la que, del mismo modo, el uno no está totalmente desvalido ante el otro” (p. 56).

En las relaciones de poder se ponen en juego las fuerzas de cada uno de los participantes y sus recursos; lo que se intercambia son las posibilidades de acción, en donde una de las partes puede tener como objetivo obtener un comportamiento del cual dependa la capacidad de acción del otro y a la vez el otro con su comportamiento personal puede controlar la posibilidad de que su homólogo consiga sus objetivos, rehusarse o ceder dependiendo de los recursos que tenga y del margen de libertad que le otorgue la organización.

Si bien dentro de la organización las posiciones jerárquicas de los actores les permiten tener márgenes de libertad y de acción diferenciados, son ellos quienes definen las condiciones

⁴⁴Crozier (1990) plantea que el comportamiento está asociado a dos aspectos; uno de ellos es el ofensivo, que implica aprovechar las oportunidades que permitan mejorar una situación, el otro de ellos es defensivo y consiste en ampliar el margen de libertad y por ende el margen de acción, su importancia estriba en esa dualidad sin que necesariamente esto permita reeditar ganancias a corto tiempo.

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

en las que pueden negociar. En este caso los directivos aunque tienen ciertas facultades que les concede la organización como es el hecho de sancionar o incluso premiar a los subordinados, éstas solo operan en una relación de poder basada en el intercambio y la negociación.

En las relaciones de poder entre las directoras y las educadoras se recurre al uso de la invitación (individual o colectiva), lo que entraña un sentido profundo porque socialmente está relacionada con la convocatoria que realiza un anfitrión para asistir a un evento o en su defecto puede ser parte de una proposición para asistir a determinado lugar; sin embargo, en las relaciones de poder la invitación simbólicamente constituye una vía de convencimiento para solicitar algo al personal.

La invitación es una forma sutil de propiciar la participación, implica por parte de la directora y del personal poner en juego una serie de recursos de diferente naturaleza como veremos más adelante. No obstante, es preciso aclarar que cuando a pesar del uso de recursos no se logra concretar una negociación, se opta por emplear como táctica el ignorar al otro o incluso se puede llegar hasta propiciar que se aísle, cuestión que se denota a través de la frase metafórica “o decimos como las manzanas podridas ir a un lado y evitar que nos echen a perder a todos los demás”. Para Lizcano (2003) los términos de ésta expresión atañen a una metáfora vegetal, de ahí que se pueda señalar que la negatividad en el personal o en las educadoras sea percibida como una descomposición vegetal que puede echar a perder a los demás integrantes del equipo de trabajo.

Dicha metáfora hace referencia a una educadora como un fruto en estado de descomposición, situación atribuida a la falta de disposición o al desacuerdo ante lo que se le solicita; ante esto se opta por ignorarla a fin de no seguirle el juego y que pueda influir en sus compañeras, pues como señala Crozier “la conducta del subordinado también está en función de las posibilidades que se le presentan, de agruparse con sus colegas y hacer funcionar su solidaridad” (1990, p. 37), de tal manera que pueda sacar provecho de esta situación para establecer alianzas, cuestión que la directora trata de evitar porque de lo contrario se generan conflictos al formarse grupos que actúen en su contra.

Detectar la falta de integración y de cooperación por parte de un miembro de su personal, implica para la directora identificar “el foco rojo”, esta “metáfora de alerta” conlleva a advertir quién o quiénes están en desacuerdo, los problemas que existen o que se pueden generar, este tipo de personal detona la señal de alerta para la directora, lo cual le permite tomar algunas medidas preventivas; aunque siempre habrá un margen de incertidumbre ante la forma en que el otro pueda reaccionar.

Es interesante develar el sentido que tienen para las directoras “la invitación” en su trabajo

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

cotidiano y qué significaciones imaginarias moviliza, un primer acercamiento se ha abordado desde las relaciones de poder; sin embargo, aún quedan aspectos que están estrechamente relacionados con la forma en que se fueron identificando con la profesión.

El recurso de la invitación suele utilizarse para negociar no solamente cuestiones específicas del trabajo sino también aspectos estrechamente relacionados con el comportamiento de los integrantes del equipo de trabajo.

Mary Carmen: . . . cuando llegué aquí me daba mucho trabajo una maestra que contestaba muy feo y un día me contestó muy feo, esperé el momento adecuado y le dije: maestra, yo algún día ¿te he contestado feo cuando me solicitas mi ayuda? pero así con esa calma, mira yo creo que en el dar está el recibir, cuando tú necesites hablar yo te escucho, pero cuando yo te pida algo te pido que me contestes de la mejor manera sí, y jamás me contestes mal delante de los padres porque está. . . , de hecho está tu personalidad, va de por medio, no la mía, vamos a tratarnos bien, fíjate que ha cambiado mucho, mucho, hasta en su trato, por ejemplo:

- Cuando le decía: tus planes
- No los traigo porque no tengo tiempo de hacerlos;

Entonces imagínate si yo le contestara de esa manera. Maestra te invito, te parece, te invito a que estén mañana, y ahorita es una de las personas que los trae (GF1, 04/12/2015, p. 25).

En el ámbito laboral las relaciones entre el personal son complejas y tienen un carácter contingente; en ellas se pone en juego la manifestación de actitudes y comportamientos de los trabajadores; dichas relaciones se tornan difíciles cuando hay una respuesta descortés ante la orden que dé un superior. Al presentarse este tipo de situaciones entre una directora y una educadora se genera tensiones, ante las cuales el directivo puede optar por actuar de manera estratégica haciendo uso de la invitación, lo cual conlleva a buscar el momento oportuno para establecer un diálogo con la educadora; en donde la prudencia y la cordura por parte del directivo en el abordaje de un asunto delicado tiene el efecto de evitar un enfrentamiento.

Recurrir a la invitación implica cuidar en todo momento la imagen propia, lo cual se hace evidente a través de la cortesía en donde el “buen trato” suele ser el medio para buscar una reciprocidad en la tónica del diálogo y a la vez evitar que los estados de ánimo se exacerben; por otro lado, el tacto es esencial para hacerle saber a la educadora que ha cometido algún error o ha tenido una mala actitud o contestación inapropiada ante lo que el directivo solicita; Escandell (1995) destaca que el tacto “está fundado en la necesidad de salvaguardar la propia imagen y en no dañar la de los demás” (p. 56). Esto conlleva a tener cierta consideración hacia los sentimientos de los demás y evitar herirlos o llegar a ofenderlos, el tacto para decir las cosas es un recurso que posibilita la conciliación.

Por otra parte, a través de la cortesía se busca de alguna manera atenuar un acto que podría

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

resultar intimidatorio o incluso amenazante para el otro; por ello, se opta por cuidar la forma de dirigirse al interlocutor, pues de lo contrario se puede sentir amedrentado y tener una reacción poco favorable para que exista un diálogo o en su caso se propiciaría el surgimiento de resistencias que limiten llegar a una negociación pacífica.

Para reivindicar las contestaciones inadecuadas de una educadora la directora hace uso de formas indirectas para aludir a la situación descortés, de tal manera que implícitamente a través de sus expresiones le pone de manifiesto que no se ha dado pauta para que exista un comportamiento de esa naturaleza, lo cual lo sustenta en el trato que ella le ha brindado, de esta forma pone de relieve su “imagen positiva” basada en las relaciones cordiales y de respeto, aunado a esto, tácitamente le solicita reciprocidad en el trato.

Para la directora el cuidado de su imagen en su vertiente positiva es una parte sustancial en las relaciones que establece con los demás, lo cual se debe a que este tipo de imagen “se refiere a la necesidad que todo individuo tiene de ser aprobado, de ser tratado como miembro de un grupo, de saber que sus propios deseos son compartidos por los demás” (Ruíz de Zarobe, 2004, p. 421), de ahí que por medio de la invitación se movilen procedimientos de cortesía tendientes a preservar la imagen propia, en donde la directora busca la aprobación de la educadora, cuestión opuesta a la desaprobación implícita en una mala contestación.

El uso de la imagen positiva a través de la invitación tiene un doble juego cuando la situación que se aborda está relacionada con el comportamiento de un trabajador; de tal forma que la directora recurre en un primer momento a utilizar su propia imagen como un recurso para que la educadora haga una inferencia del contenido implícito que pone en contraste: lo cortés vs lo descortés en la forma de responder; el segundo lugar implica aludir a la imagen del interlocutor y puntualizar que por medio de una mala contestación lo que se pone en evidencia es la propia imagen de la educadora sobre todo cuando estos incidentes suceden frente a los padres de familia; la solicitud implícita tiene un doble propósito; por un lado, pedirle que no le conteste de mala forma y por otra parte, lo que le da fuerza es la manera sutil de recomendarle que cuide su imagen personal, situación que sirve de fondo para negociar que el comportamiento y las actitudes se den en términos de la cortesía.

El uso de la invitación opera en diferentes situaciones, no solo contribuye para neutralizar conflictos con el personal, pues este recurso también es utilizado ante el incumplimiento de actividades concernientes al trabajo de la educadora, de tal forma que en estos casos, funciona como de modo preventivo para evitar llegar a una sanción avalada en el reglamento.

Una de las tareas específicas de la educadora es la organización de su trabajo a través de la planeación de actividades, cuando hay una ausencia de este trabajo la directora recurre a so-

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

licitarlo por vía de la invitación, esto evita dar una orden de manera directa. A través de una formulación indirecta expresada en las palabras: te parece, te invito, te gustaría, etc., se deja abierta la posibilidad de que el interlocutor decida si cumple o no con su trabajo; en este caso se advierte que la invitación connota cierto grado de tolerancia cuando el personal ha incumplido y a la vez puede generar el compromiso de mantener al corriente su trabajo dado que se le está dando una oportunidad por medio de esa condescendencia que el directivo tiene hacia su persona, sin perjudicarlo por medio de un llamado de atención en forma escrita; es posible mencionar de acuerdo con Ball (1989) que a través de ese acto de indulgencia se busca la lealtad del personal hacia la directora.

El uso de la invitación por parte de las directoras tiene un valor positivo en tanto que la finalidad radica en fomentar la participación o el cumplimiento del personal; sin embargo, no se puede pasar por alto su carácter ambivalente, ya que desde la perspectiva del interlocutor sería molesto o desagradable haber sido descubierto y hacer evidente su incumplimiento, lo cual genera una imagen negativa ante sus superiores; aunque también la invitación puede ser valorada como un acto de compañerismo en donde se eludió realizarle una sanción.

Como se ha podido notar la cortesía a través de la invitación permite a la directora evitar conflictos y preservar su imagen positiva; el análisis lleva a desbrozar por qué las directoras son persistentes en el uso de este recurso.

Martha: ... es difícil ¿no?, cambiar a la gente, dices ni volviendo a nacer cambian, hay muchas; pero dices poco a poquito ir **sembrando** en ellas el hecho de un cambio de actitud y dices **con el ejemplo se va predicando** y dices pues la cortesía, la amabilidad y demás (...) (E4B, 16/03/2016, p. 17).

Lidiar con las actitudes inapropiadas del personal cobra relevancia para la directora, sobre todo por su reciente incorporación al plantel; de ahí que la adhesión al trabajo y en sí la conformación del equipo estén latentes; por ello, su atención se centra en el tipo de relaciones que se generen entre el personal y ella. Promover un cambio de actitud en las educadoras es asociado desde lo imaginario a “sembrar” y “predicar con el ejemplo”, esto conduce a plantear que la figura directiva está mediatizada por una re-significación del imaginario social del apostolado. En el capítulo II se abordó cómo las maestras han sido interpeladas por una diversidad de convocatorias de identidad, algunas de ellas están relacionadas con la forma en que se ha significado “ser maestro” en el devenir histórico. A finales del siglo XIX y a principios del XX se recuperan una serie de ideas moralizantes y valores con los cuales se esperaba que los maestros se identificaran y por ende que moldearan su conducta y sus prácticas, para ello cobraron sentido las significaciones del apóstol, el misionero y el sembrador retomadas del discurso cristiano, las cuales aparecieron en lo imaginario social como parte de los discursos y de las distintas reformas

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

educativas.

La significación del apóstol traída desde la lógica cristiana al campo de la educación implicaba que el maestro se convirtiera en modelo moral, así “predicar con el ejemplo” y “sembrar la semilla” estaba relacionada con la idea de promover y enseñar la moral laica; para ello, las características conductuales de los maestros tenían suma importancia porque servían como medio para educar a los alumnos, de ahí que la idea de los modales, la cortesía, el entusiasmo, entre otros, fueran encarnándose como parte de las características que debía poseer un buen maestro.

Se puede indicar que el imaginario social del apostolado adquirió gran fuerza para las maestras de escuelas de párvulos y del kindergarten porque se engarzaba con los imaginarios sociales que vertebraron el contenido de las propuestas y reformas educativas fundamentadas en la pedagogía froebeliana (la cual ponderaba un sentido naturalista de la educación) aunado a esto, se enlazaban también las cualidades morales femeninas.

Lo tratado en los párrafos anteriores nos lleva a plantear que algunos elementos del imaginario social de apostolado y “el sembrador” siguen presentes en el discurso de las maestras; han sido re-significados por las directoras de los planteles de educación preescolar y puestos en una relación distinta a la del maestro – alumnos; así ahora se trasladan a la relación directora – educadoras en donde hay de fondo la preservación de una lógica moral que coadyuve a mejorar las conductas y actitudes del personal docente, de ahí que quien desempeña el rol directivo se asuma como un “líder moral” en tanto que tiene que “predicar con el ejemplo” lo cual conlleva a utilizar la cortesía que le permiten proyectar una imagen positiva y hacer uso de ella para promover entre las educadoras el trato amable en una reciprocidad ante el directivo; esto influye para mantener cierto control de los conflictos inherentes a toda relación humana y laboral.

Para las directoras el interés por la conservación de la “imagen positiva” tanto de ellas como del personal, está relacionado con la imagen que proyecten como escuela ante las autoridades y los padres de familia; sin duda, una parte de la imagen se centra en el personal, comprende sus actitudes y conductas en el marco de las relaciones que establecen, y la otra, se extiende a los aspectos físicos del plantel.

Ahora bien, por la complejidad que entrañan los comportamientos y actitudes del personal no siempre se ciñen a una lógica en donde predomine el uso de la cortesía; porque las reacciones son impredecibles ante una situación o ante una orden del directivo, de ahí que la directora exprese que es necesario incidir poco a poco en las actitudes sobre todo de quienes se manifiestan descorteses, lo cual implica “ir sembrando” connotación que lleva a advertir la presencia de algunos resquicios del imaginario social del apostolado y del sembrador a través de la metáfora vegetal “sembrando en ellas el hecho de un cambio de actitud”. Así, imaginariamente sembrar

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

un cambio de actitud conlleva a tener presente la dicotomía de lo favorable/desfavorable, de lo positivo/negativo, en donde hay un interés porque prevalezca lo favorable y positivo, de tal forma que se cree que las actitudes positivas del directivo pueden generar actitudes positivas en el personal, siempre y cuando exista el terreno fértil.

El sentido naturalista que figuró como parte de los sustentos pedagógicos en el siglo XIX y principios del XX, llevaron a construir algunas significaciones imaginarias sobre el niño, una de ellas fue considerar al niño como una semilla que con los cuidados necesarios se convertiría en una planta; este planteamiento se llevó a la relación pedagógica jardinera (educadora) / semilla (niño), en donde fue cobrando sentido el cultivo de la planta humana. Considerar a la persona como una semilla es re-significado por las directoras en ese fluir magmático y se trae a la relación entre el directivo y el personal docente.

Martha: Dije sí, pues ya encontré mi frijolito en el arroz y ahorita que no sirvo, que no organizo, que no... o sea ya está de odiosa

Lucy: Mira yo te voy a dar un consejo, yo tengo a su hermana y así me llegó en ese plano; pero ahorita ya es una dulzura, pero es decir, pues ni modo soy tú directora y con la pena y sí no entiende pues le habías de sacar sus papelitos

Mary Carmen: Pues sí, papelito

Lucy: Mira en base a esto, es esto, y a mí me respetas, o sea como que sí marcarles bien, porque cuando se quieren pasar así de repente haaa... entonces más vale, como dice la maestra Tere (jefa de sector) papelito habla, papelito (GF1, 04/12/2015, p. 24).

La presencia del desacuerdo por parte de una educadora es un aspecto que la directora considera desfavorable, sobre todo cuando a través de la disconformidad se cuestiona el trabajo que realiza en el plantel; percatarse de esta situación se expresa a través de la frase “ya encontré mi frijolito en el arroz”, la cual remite a un sentido naturalista que subyace en la metáfora vegetal (Lizano, 2003) en donde a las educadoras se les equipara simbólicamente con unas semillas, para Lizcano (2003) las metáforas vegetales lleva a percibir las propiedades y en este caso las diferencias que existen entre el personal.

Por otra parte, encontrar a una educadora que cuestiona el trabajo de la directora resulta desagradable a tal grado que la Martha expresa que su compañera “ya está de odiosa” lo cual denota una desaprobación atribuida a las críticas y cuestionamientos que emite sobre su trabajo.

Las actitudes de rechazo que se manifiestan hacia la directora por parte de una educadora pueden afectar el trabajo y generar problemas, por ello, una forma de enfrentar esta situación es a través de los llamados de atención en forma escrita, lo cual constituye un medio para que la directora exhorte al personal y además se respalde en caso de que los problemas trasciendan. Estos documentos que se elaboran tienen la función de avalar que el trabajador incurrió en una falta o

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

no acató alguna disposición; generalmente se anexan al expediente del personal y se remiten a la zona escolar para informar a la supervisora de los incidentes que se presentan. También este medio es una forma de poner un límite a las educadoras y hacer valer la autoridad de las directoras y minimiza las posibilidades de que se manifiesten actitudes desfavorables. Esta estrategia es promovida por la jefa de sector quien hace énfasis en que el documento por escrito puede informar de los hechos ocurridos y servir como antecedente. Por lo cual, la frase “papelito habla” da la posibilidad de saber qué sucedió en determinado momento, de qué informa el documento y cuáles son las medidas que el directivo tomó.

La sanción por escrito, suele funcionar como un medio para hacer válida la autoridad que se le ha conferido a la directora; sobre todo en los planteles en donde el personal, por su antigüedad o por ser parte del grupo fundador ha construido cierta autoridad ante la comunidad.

Lucy: ... cuando llegas a un contexto donde pues ya tienen las educadoras varios años como fundadoras, como pues una gente muy visto ya en esa comunidad te puede mover pues hasta los padres de familia, entonces en ese momento si me enfrenté con dos compañeritas que estaban en esa situación, pero... , yo no les pedía... , nada más les pedía lo que tenían que hacer, o sea de chismes y diretes y eso yo no, no, aunque me dijeran y eso, yo jamás las confronté en ese aspecto, yo nada más les pedía lo que era en ese entonces su planeación, todo lo que nos dirigía como directivos para poder pedirles y para poder apoyarlas también en determinado momento, que no se dejaban pues ya nada más era cuestión de exhortarlas siempre, siempre por escrito, bueno al final de cuentas igual este... , es que el mismo trabajo te va haciendo este... , pues que ese equipo se vaya conformando como un equipo realmente de trabajo (E1B, 13/11/2015, p. 3).

Un contexto en donde la dinámica laboral es afectada por el cotilleo o la indisposición del personal por colaborar resulta adverso para lograr la conformación del equipo de trabajo; en este tipo de situaciones una opción para la directora es evitar el enfrentamiento con el personal; por lo cual, una alternativa es vía la exhortación por escrito, que funciona ante la imposibilidad a de negociar o hacer uso de otros mecanismos para propiciar la adhesión al trabajo.

Se recurre a dicho tipo de exhortos para hacer cumplir al personal con las actividades concernientes a su función; ante un llamado de atención de esta naturaleza la directora hace valer su autoridad ciñéndose a la normatividad vigente, en estos casos se antepone la norma tanto para apaciguar al personal como para hacerles evidente que están cometiendo alguna falta. Por otra parte, hacer valer la norma a través de una exhortación por escrito puede frenar o reducir las posibilidades de que el personal reincida, pero también repercute en quienes no han cometido una falta en tanto que funciona como una alerta de lo que les podría suceder.

Utilizar la vía escrita para asentar una nota mala sobre el trabajo de algún integrante del personal trae riesgos cuando el llamado de atención se toma como una cuestión personal; existe

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

la posibilidad de que se genere algún enfrentamiento ante la inconformidad del personal; pero también puede ocurrir lo contrario cuando el personal reconoce que ha cometido una falta; por lo cual, no se manifiestan objeciones y el trabajador se ajusta a lo establecido en la normatividad, porque de ante mano sabe que este tipo de llamadas de atención al ser reiteradas pueden afectar su estabilidad laboral.

Por otra parte, generar la participación del equipo de trabajo implica para la directora recurrir a estrategias a través de las cuales se les convoca a cumplir con algún requerimiento; la forma de solicitar al personal que efectúe alguna acción está estrechamente relacionada con la manera en que se les expresa la solicitud.

Lucy: bueno yo considero eso, en la forma en que uno lo pide, en la forma en que uno se involucra y sobre todo que yo soy... , muy este... , siempre como que me pongo en los zapatos de ellas, cuando nos piden documentación y eso, hasta eso se las tengo que venir a vender bonito a ellas; y en cambio mis compañeras así, es de ¡ay! ya están pidiendo, y que van a decir mis compañeras; cuando les voy dar esa nota, ¡ay! no es que fíjense que vamos hacer esto (se expresa con mayor énfasis y un tono entusiasta) y que... , pues tenemos que pedirles a los papás a lo mejor para la cruz roja, no, pues hay que pedirle a los papás hay que concientizarlos, y ya... , ¡ay! Lucy pero que esto... , pues si chicas pero lo tenemos que hacer de todas maneras y se saca el trabajo o inclusive cuando es algo muy fuerte, pasen a los papás y yo hablo con ellos, o sea tampoco les dejo toda la carga a ellas, si no también yo me pongo al frente y yo veo la manera de solicitar los apoyos o cualquier otra situación (E1B, 13/11/2015, p. 5).

Las solicitudes externas sobre algún tipo adicional de trabajo al que comúnmente realizan las educadoras ponen en un dilema a la directora dado que por un lado, en ella recae la responsabilidad de pedirle al personal que realice determinado tipo de actividades que están solicitando desde otras instancias, (supervisión, jefatura de sector o dirección de preescolar), para la directora esto implica hacer uso de estrategias en donde se atenúe “la orden” que se les va a dar, estas van desde la forma en que se les plantea la situación a las educadoras hasta los mecanismos de convencimiento que usa la directora.

La estrategia de la directora ante este tipo de situaciones puede comprender desde preparar el ambiente propicio para darles la indicación, en este sentido Lucy indica: “siempre me ha gustado vender las situaciones... yo siempre trato así como de primero ji, ji, ji, ja, ja, ja y al último tras (palmea una mano con otra) se tienen que hacer esto” (GF1, 4/12/2015, p. 9). También se puede proceder a través de la actitud entusiasta que se mantenga al momento de comunicarles lo que tienen que hacer, para ello la directora usa frases en donde ella se incluye “vamos hacer esto...” “tenemos que pedir”.

La labor de convencimiento para evitar que las educadoras se rehúsen a realizar el trabajo

4.3 El rol de las directoras a partir de las formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo de trabajo

adicional, implica lo que ella denomina “vender bonito” o “vender las situaciones”, estas expresiones contienen un término utilizado en el ámbito económico, de tal suerte que las “situaciones” o la “solicitud de un trabajo adicional” son tratadas de manera imaginaria como una mercancía; en este sentido, se entrevén como objeto de consumo, vender de manera simbólica opera a través de persuadir a las maestras; por ello, la actitud del directivo se torna fundamental, así el intercambio parece darse entre la forma de solicitar y la manera en que las educadoras responden.

A través de dicha estrategia se pone de manifiesto una lógica del consumo que parece estar trastocando las formas de relación laboral entre la directora y el equipo de trabajo; Castoriadis (1997a), considera que el imaginario capitalista está transformando la realidad social, bajo la idea de un individuo consumidor “se subordina todo al desarrollo de las fuerzas productivas” (p. 53).

El discurso del funcionamiento de la economía parece permear la forma en que se define una lógica de trabajo en la escuela. Por medio de la metáfora del “vendedor” se significa el rol de la directora cuya estrategia de persuasión opera a partir del uso de recursos verbales en donde se aprovecha el entusiasmo para externar e infundir el interés hacia una tarea adicional que les solicita la autoridad educativa.

A través de dicha metáfora las relaciones operan bajo la definición del vendedor y el comprador, aunque no se vende algún objeto físico que dé lugar a un intercambio monetario, de manera simbólica vender se sitúa en la forma de persuadir para que el personal “consume” lo que se le solicita o de manera indirecta acepten una orden, la apuesta de esta estrategia se centra en evitar que se rehúsen hacer lo que se les pide, y por lo contrario “produzcan” trabajo, el cual tiene un efecto de ganancia para la directora, porque el personal responde a sus solicitudes y esto le facilita cumplir con la orden que procede de la autoridad educativa.

De manera imaginaria la directora asume el rol de “vendedora” con el objeto de plantearles a las educadoras las acciones que realizarán; por lo cual, la forma de convencimiento se centra en un discurso a través del cual las órdenes no se dan de forma directa pues se tamizan a través de las formas en que la directora persuade con su entusiasmo al personal para hacerlo partícipe del trabajo. Situarse en la posición de vendedora deniega la autoridad que se le ha conferido institucionalmente y propicia una relación basada en el intercambio simbólico en donde se hace necesario que las educadoras lleven a cabo determinadas actividades que le permitan a la directora mantener el funcionamiento del plantel y a la vez preservar su posición laboral; pues si las educadoras se niegan a participar o se resisten a realizar algunas actividades se pueden generar llamados de atención por parte de las autoridades educativas inmediatas entre ellas la supervisora y la jefa de sector.

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

Por medio de la figura del “vendedor” se hace evidente que su trabajo se sostiene a través del intercambio mercantil que se posibilita mediante la labor de convencimiento y las formas de persuadir al otro; de ahí que se recurra a significar el trabajo directivo como producto de un intercambio en donde la directora para solicitar y garantizar que las educadoras desarrollen determinadas tareas lo hace vía el discurso de convencimiento y de persuasión dirigidos a asegurar la participación del personal, lo cual contribuye a que la directora cumpla con su trabajo dado que este depende de las tareas que lleve a cabo el personal.

4.4. La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

Institucionalmente la función está definida a partir de una serie de tareas que determinados sujetos deben de cumplir desde el momento en que ocupan una posición laboral establecida en el organigrama de cada dependencia de trabajo; comprende una serie de responsabilidades y restricciones que posibilitan la acción. Desde la posición que cada sujeto ocupa desempeña una función que se caracteriza por tener nexos con otros sujetos que desempeñan funciones distintas pero a la vez articuladas desde una lógica laboral que les permite realizar un trabajo en específico. La función si bien se encuentra instituida, en el hacer cotidiano es el sujeto que la ejerce quien le da sentido a través del rol que asume.

Para Podcamisky (2006) el rol está ligado al estilo singular en que cada persona encarna una función; el rol es dinámico a diferencia de la función, depende de la singularidad personal, de las experiencias y de la influencia del contexto. Se construye en el hacer cotidiano y se despliega en una compleja articulación entre la historia personal y los requisitos de la propia función, de tal forma que el sujeto no ejerce llanamente la función al acatar una serie de responsabilidades y obligaciones que comprende, sino que a través de la plasticidad personal le atribuye sentido.

La función como algo dado en términos de lo instituido es susceptible de ser transformada/alterada por la psique que resignifica lo ya dado y crea sentido; es el sentido lo que le da razón de ser al individuo, pues lo que lo impulsa no es la función sino el sentido que le atribuye. La creación de sentido es producto de la imaginación radical que representa lo que no está y lo figura en un exterior; así al atribuirle sentido a la función el sujeto crea sentido para sí a través del rol que se constituye a partir de una producción personal que tienen lugar en la psique.

Dentro de las funciones que le compete desempeñar a la directora se encuentra la función pedagógica cuyo objetivo es mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, comprende una serie de acciones centradas en apoyar, orientar y acompañar a los docentes en el desarrollo de

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

su trabajo pedagógico. La función técnico-pedagógica definida a través de manuales emitidos en la década de los ochenta instituyó las bases de hacer directivo con respecto a los asuntos pedagógicos de la escuela; sin embargo, asumir esta función ha transitado por un proceso largo y complejo.

La constante reiteración del discurso político desde finales de la década de los noventa ha puesto énfasis en que la función directiva esté encaminada a fortalecer los asuntos académicos a través de la orientación y apoyo pedagógico dirigido hacia las educadoras; desde ese lugar las directoras se han visto interpeladas para ejercer la función pedagógica; aunque en el hacer cotidiano ésta se vaya definiendo en un entramado de significaciones que la sostienen y le dan sentido.

Mary Carmen: Ahorita la función pedagógica requiere mucha preparación de nuestra parte, que estemos al día, un poquito más adelante que las docentes para poderlas orientar (GF1, 04/12/2015, p. 2).

Para la directora la función pedagógica demanda “estar al día” con ello se alude a la “actualización” de conocimientos y saberes relacionados con el trabajo pedagógico de las educadoras, así como al hecho de estar informadas sobre los cambios que se susciten en relación a los planteamientos curriculares y la normatividad vigente; de alguna manera esto pone en evidencia las exigencias del propio trabajo en donde la directora no se puede quedar al margen de flujo informativo que se genera de manera constante. Como responsable del plantel para la directora “estar al día” conlleva a disponer de información de manera oportuna ya que en ella recae la responsabilidad de informar a sus compañeras.

A partir de la emisión de los manuales en donde se estableció la función pedagógica de la directora, se consideró la orientación y la asesoría al personal docente como tareas sustanciales de la función, aunque en el hacer cotidiano no tuvieran suficiente eco; con el paso del tiempo y ante las demandas de la política educativa se han refrendado y siguen presentes en el discurso educativo; sin embargo, orientar al personal y asesorarlo implican asumir el papel de guía por lo cual se cree que es necesario “estar más adelante” tener más conocimientos, saberes e información.

Desde lo imaginario la función se significa como “estar un poquito más adelante” lo cual hace una diferencia entre la función pedagógica de la directora y el trabajo pedagógico de las educadoras. Dicha expresión condensa la necesidad de contar con mayores elementos para ejercer la función y hace referencia a la posición de saber que les demanda la propia función, lo cual se explicita en lo que menciona la directora al señalar que se requiere de “mucha preparación”, en un doble sentido implicaría la formación específica en torno al aspecto pedagógico y por otra parte, “estar al día” lo cual conlleva a disponer de información que se difunde más allá de los

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

contextos escolares; es decir, la que genera el sistema educativo y sus autoridades; contar con información le permite a la directora “estar preparada” ante la manifestación de dudas o inquietudes por parte del personal sobre todo cuando por otras fuentes o medios obtienen información sobre aspectos relacionados con su labor, entre ellos los cambios que surgen en torno a la reforma educativa.

Existe una relación entre la frase “estar más adelante” con la forma en que se significa la función desde a metáfora del torero (recuperada en el primer apartado) en donde se hace referencia a “estar un paso adelante” lo cual es asociado a estar preparada para enfrentar cualquier situación entre ellas “darle un derechazo a lo pedagógico”, de ahí que el énfasis se sitúe en el dominio de conocimientos y saberes pedagógicos con los cuales la directora puede hacer frente a su función pedagógica.

La información y saber resulta sustancial en el desempeño de la función en tanto que le reditúa una cuota de poder relacionada con el uso oportuno y pertinente o en función de las circunstancias que se presenten en el plantel. El manejo de la información está asociado a formas de control a través de las cuales se decide qué es conveniente difundir entre las educadoras y cuál le sirve al directivo para mantener “cierto” control del trabajo de las docentes.

Por otra parte, la creencia de estar “más adelante” como una posición que implícitamente pone de relieve el saber y las capacidades, es relativa cuando entre el personal docente hay quienes cuentan con estudios de posgrado y/o además como parte de su trayectoria han desempeñado la función de asesor técnico.

Lucy: . . . , aquí estamos y ¿En qué te puedo apoyar? ¿En qué te puedo servir? a estar un poquito no más adelante que ellas, porque son muy capaces mis dos compañeritas, pero por lo menos estar a la par, y pues ser como. . . , sino es como una guía por lo menos decir aquí estoy y échale ganas y tú puedes, siempre estando eeehhh, este. . . , sacando lo mejor de ellas (E1B, 13/11/2015, p. 10).

El saber legitimado a través de títulos o proveniente del desempeño en funciones de índole pedagógica con el que cuenta algunas educadoras anula la creencia del directivo como poseedor de mayor saber; así el capital cultural objetivado por medio de los títulos escolares (Bourdieu, 1987) posiciona a las maestras de manera distinta dado que patenta sus competencias profesionales.

La enunciación de “estar por lo menos a la par” con quienes poseen mayor saber legitimado y manifiestan ser capaces en el desarrollo de su trabajo, parece reducir las posibilidades de que la directora pueda ejercer una función de orientación y guía hacia dichas maestras; de hecho en el trabajo cotidiano la directora busca apoyo de Fernanda y Karen para brindar orientación y asesoría a las demás educadoras, de ahí que estos sujetos ejercen de manera informal funciones pedagógicas orientando al personal, lo cual parece darle sentido a la expresión “por lo menos

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

estar a la par” en tanto que ambas tienen la posibilidad de intervenir para orientar a las educadoras pues es la directora quien las involucra en este tipo de acciones, en donde media de manera simbólica el reconocimiento.

Por otra parte, “estar a la par” reivindica la igualdad entre las educadoras que ejercen un liderazgo pedagógico en el plantel y la directora quien se ve interpelada por la política educativa para ser un líder pedagógico en la institución, de ahí que su liderazgo se ajuste a aprovechar a los elementos que tienen mayor capacidad y organizar acciones que coadyuven a fortalecer al equipo de trabajo.

“Estar a la par” con sus compañeras frena imaginariamente la posibilidad de sentirse amenazada ante la idea de que alguien pudiera ocupar su cargo, sobre todo quienes tienen mayor preparación profesional; por ello, a través de esa forma de significar el trabajo entre ella y sus compañeras se reitera “somos iguales” e incluso la expresión “nunca he perdido la esencia de educadora” a manera de preservar un vínculo en donde nadie puede estar en una posición diferente que atente o ponga en riesgo la jerarquía que implica su propia función.

Por otra parte, orientar a las educadoras que son consideradas con mayor capacidad se anula y se remplaza por un estímulo para que continúen trabajando a fin de lograr “sacar lo mejor de ellas” en función de que se conviertan en apoyo para la directora y para las demás educadoras.

Lucy: ... pero es desde cómo solicitar. ... a ver Fernanda. ... , siempre rescatar esas fortalezas que cada una tiene, decir Fernanda tu nos puedes apoyar en esto, pero mira tal compañerita le hace falta es, pero también a mí, yo siempre digo yo voy aprender de ustedes y entonces sí, y ya me organizo con ella (E1B, 13/11/2015, p. 6).

La forma de solicitar apoyo a sus compañeras implica “rescatar sus fortalezas” lo cual conlleva a reconocer sus capacidades y habilidades como medio para convencer y persuadir, pues implícitamente se hace un reconocimiento simbólico a su trabajo lo cual tienen por objeto lograr que participen y se involucren en lo que les encomienda. La solicitud de su participación en las tareas de orientación al personal son justificadas en tanto que la directora indica cuáles son las dificultades que de manera específica enfrentan las educadoras y si la orientación es pertinente para todo el personal o solo para alguna maestra.

Involucrar a las educadoras con mayor preparación para que orienten a sus compañeras es una estrategia que la directora emplea para “por lo menos estar a la par” pues el saber legitimado designa una posición que se pone en juego en las relaciones de poder que se generan en la interacción entre las integrantes del equipo de trabajo. A través de las relaciones de poder la directora aprovecha las capacidades de sus compañeras para que coadyuven al ejercicio de su función pedagógica, de tal manera que puede sacar cierta ventaja en donde de manera simultánea

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

se aprovecha la orientación de manera personal y la promueve entre las demás integrantes del equipo de trabajo; en esa relación el intercambio estriba en el reconocimiento simbólico de la directora hacia Fernanda o Karen.

La estrategia que la directora pone en práctica es una alternativa ante las constantes demandas que desde la política educativa se generan hacia las figuras directivas para que asuman las responsabilidades pedagógicas propias de su función.

Lucy: ...esa nueva currícula ya nos exigen otro tipo de dirección no, ya no tanto administrativo, sino pedagógico, entonces este... , yo siento que también he crecido, he crecido en ese aspecto y fortaleciéndome de mis mismas compañeras por ejemplo de Karen, de Fernanda (ex - asesora técnica de la zona escolar, que en este ciclo escolar se reintegró a la función de docente frente a grupo porque anteriormente ya había laborado como educadora en ese plantel que dirige Lucy), de aquellas personas que pues ya tienen otro grado de estudio y que dices bueno, hay que aprender de ellas; porque si efectivamente, como directivo a veces no sabemos todo, pero yo he aprovechado a mis mismas compañeras, para de ahí mismo a ver ¿Cómo le hacemos en esto? O vamos hacer esto o el otro, ir fortaleciéndome en el aspecto pedagógico específicamente en ellas, claro en las demás compañeritas aprendes igual, aprendes igual porque tienen... , cada quien tiene sus fortalezas y bueno también tenemos nuestras áreas oportunidad, entonces este..., siempre rescatar esas fortalezas para que entre todas vayamos así como que creciendo a la par (GF1, 04/12/2015, p. 15-16).

Una manera de fortalecer su función pedagógica suele concretarse a través de lo que aprende del personal docente que tiene mayor formación académica, este hecho lo ha significado en términos de “crecer” cuestión que literalmente se relaciona con la metáfora biológica del aprendizaje en donde el crecimiento es asociado al hecho de acrecentar saberes y conocimientos; crecer implica también aprender del otro, en este caso de sus compañeras de trabajo quienes poseen un saber legitimado, que parece avalar lo que la directora aprende en torno a los aspectos de orden pedagógico.

Para contrarrestar las diferencias entre la formación del personal indica que también aprende de sus demás compañeras en tanto que tienen fortalezas y áreas de oportunidad. Rescatar y hacer uso de las fortalezas del personal opera a manera de poner en una posición de igualdad a todas las maestras; en donde cobra sentido ir “creciendo a la par” aspecto que en el caso de esta directora está atravesado por la forma en que asume su función directiva; en páginas anteriores se planteó que bajo el imaginario social de la familia se le da sentido al funcionamiento del equipo de trabajo en donde la directora imaginariamente alude a conservar la “hermandad”, “no perder la esencia de educadora” y “ser una más de ustedes” cuestión que se refleja de manera simbólica cuando la directora porta diariamente la misma “bata” que las educadoras usan o se integra para dirigir a nivel escuela una vez a la semana la activación con los alumnos (ejercicios de tipo físico que se realizan con los alumnos antes de que inicien su jornada de trabajo).

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

De acuerdo a lo anterior “crecer a la par” remite al imaginario social de la familia que opera a través de hermandad, reivindicando la igualdad entre los integrantes de equipo de trabajo; se advierte que no solo desde lo imaginario la directora asume el rol de hermana sino que éste permea la organización de la escuela y trastoca los aspectos pedagógicos; de ahí que en ese plantel destinen mayor tiempo para reuniones extraescolares a fin de analizar el contenido de los campos formativos y establezcan acciones específicas para trabajar en el aula o en su caso se organice todo el personal para tomar cursos en línea; aunque estas acciones tienen como propósito prepararse para presentar la evaluación establecida por la Ley General del Servicio Profesional Docente, se fincan bajo la conservación imaginaria de “la hermandad” y de “ir creciendo a la par”.

Cada directora va dándole una significación específica a su función pedagógica a través de sus creencias, saberes y habilidades definen formas de proceder.

Mary Carmen: Si se trata en lo pedagógico soy muy dada a bajar información de libros, bibliografía, cosas así de otros estados para darme una idea de lo que necesito (GF1, 4/12/2015, p. 28).

Mira cada docente tiene fortalezas, tiene debilidades, a veces siento que dos de ellas tienen muchas debilidades que se tienen que subsanar y abrirse contigo es difícil y tú les tienes que ir dando solución, ¿Cómo darías tú solución a algo que no entiendes? entonces el hecho de estar buscando mmm. . . , que por ejemplo; no es que no puedo con la evaluación y tú buscas y tratas de traerles, es más yo te comentaba que me he dado a la tarea de bajar libros, de bajar material didáctico, apoyos en internet se los bajo, se los envío a sus correos y si hay tiempo los analizamos y si no les digo léanlos, yo los voy a leer, léanlos y mañana si tienen alguna duda lo compartimos pero ya léanlos, es mejor que los lean y que te digan a que los tengamos que leer aquí, entonces de esa manera vamos compartiendo materiales; también les bajo materiales de matemáticas, materiales para niños especiales, todo ese tipo de materiales se los mando por correo, el hecho de estarte tú dando a la tarea en la tarde de buscar materiales que apoyen a determinado campo formativo, o a determinada situación didáctica o ellas en su formación que traen una formación un poco tradicional y que no le entienden a algunas cosas, tú tienes que estar ahí porque si no a ti te llaman la atención (E3B, 18/03/2016, pp. 22-23).

Para Mary Carmen su función pedagógica se centra en “bajar y compartir” materiales que le sirvan a las educadoras para fortalecer su trabajo, lo cual constituye una forma de “apoyar” a sus compañeras dado que se asume como proveedora de lo que cree que necesitan; ser quien provee o vela porque las maestras cuenten con materiales y estrategias didácticas que enriquezcan su trabajo en el aula, tienen de fondo el rol imaginario que asume en el plantel en donde de acuerdo a lo abordado en el segundo apartado de este capítulo se considera como una madre, de ahí que cobre sentido “proveer” de diversos materiales al personal, cuestión con la que se intenta suplir una parte de su función pedagógica.

Proveer al personal docente de materiales reivindica su rol de madre que nutre y alimenta; el imaginario social de la familia impera como base sustancial a través de la cual la directora

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

promueve las relaciones laborales, el funcionamiento del equipo de trabajo y en específico el rol que asume como madre están de fondo en el abordaje de los asuntos pedagógicos e incide en el desarrollo de su trabajo; pues justamente una madre necesita de saberes básicos para dar solución a lo que se le presenta en el ámbito de lo familiar, en ese espacio no tienen cabida los saberes y conocimientos pedagógicos, disciplinarios y curriculares, pues la labor de una madre se centra predominantemente en saberes experienciales, en cómo resolver situaciones cotidianas sin que de manera necesaria se recurra a procesos de reflexión o se haga uso en esos espacios de teorías que sustenten el hacer. El papel de la madre como proveedora de alimento, cuidados, atención y vestido le permite cubrir algunas necesidades básicas de los hijos, además de educarlos al “construir un sustrato cultural primario” (Lagarde, 2006, p. 378) a través del cual se incorporan algunas nociones básicas en relación a las normas y valores sociales.

Como se puede advertir desde ese lugar imaginario de la madre se pretende darle contenido a la función pedagógica de ahí que la búsqueda constante por hacerles llegar, proveerles y ayudarles con materiales opere desde la significación que se le ha atribuido al rol directivo.

La función pedagógica de la directora dirigida a fortalecer el trabajo de las docentes es compleja y densa dado que implica poner al centro los procesos de enseñanza y de aprendizaje cuyo contenido es amplio y se entreteje en una trama multidimensional de significaciones sociales expresadas a través de teorías y de políticas educativas que dan sustento al hacer en el ámbito escolar, mismas que son significadas desde la propia singularidad de los docentes y sirven como referente para organizar la acción educativa en contextos específicos en donde no existen certezas absolutas en relación a la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.

La complejidad que entraña el trabajo directivo en su dimensión pedagógica propician que la directora se cuestione sobre ¿Cómo darías solución a algo que no entiendes? Sobre todo cuando advierte que sus compañeras tienen ciertas debilidades o le manifiestan sus dificultades para efectuar el proceso de evaluación; situación en la que le es difícil asumir su función pedagógica para orientar al personal, pues la valoración de los procesos cognitivos “sigue siendo un misterio y escapan a cualquier aprehensión lógica (Cordié, 2007, p. 50), dado que el maestro solo puede observar y valorar lo que el alumno hace, lo que expresa o el cambio en la conducta como una vía que le permite advertir las manifestaciones del aprendizaje. Es preciso señalar que a diferencia de otros niveles educativos, en preescolar la evaluación es predominantemente cualitativa y requiere de la observación de la educadora, por lo cual es indispensable no perder de vista lo que evaluará desde el momento en que se planea, durante el desarrollo de alguna situación didáctica y a través de la retroalimentación.

La solución a este tipo de dificultades radica en la búsqueda de respuestas a través de la información que la directora recupera de internet, en este sentido Anny Cordié (2007) señala que los maestros buscan paliar la carencia de saber hacer a través de la búsqueda de una “receta” o “soluciones” que les permita tener cierta certeza en relación a lo que hacen, esto se debe a que

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

dudan de sus competencias y buscan subsanar las insuficiencias a través de la consulta de información.

El hecho de consultar y seleccionar los materiales le implica a la directora invertir tiempo fuera del horario de trabajo, pero también le sirve para “darse una idea de lo que necesita” lo cual da cuenta de la ausencia de cierta claridad para abordar los asuntos de orden pedagógico; por lo cual, la maestra busca “apoyos” a través de internet entre ellos propuestas y materiales didácticos que se emiten a través de la SEP de otros estados de la república; es interesante cómo la maestra fue significando su función cómo docente y en lo sucesivo como directora, pues existe una constante que se expresa a través de “buscar apoyo”.

Mary Carmen: ...en lo pedagógico y en las dudas, no pierdo contacto con mis compañeras de Tizayuca, yo les llamaba y les comentaba oigan tengo esta duda cómo le puedo hacer aquí o demás no..., entonces déjame decirte que siempre he buscado en lo pedagógico quien me apoye mmmm. . . , yendo al centro de maestros o yo busco ayuda o sea cuando no le entiendo a algo. . . , es bueno que alguien te ayude a pensar cuándo tienes cierto problema, cómo le vas a solucionar, cómo le vas hacer para que este chiquito aprenda dentro de los salones (E3A, 13/11/2015, pp. 15-16).

Para Mary Carmen, el apoyo no solo lo busca a través de materiales de consulta sino también recurriendo a sus excompañeras de trabajo u otras instancias, a fin de expresar sus dudas y que alguien se las clarifique o en su caso encontrar soluciones a los problemas que se le presentan en torno a los asuntos pedagógicos; parece ser que la directora se mueve constantemente entre la duda, la incertidumbre y las propias exigencias que le demanda su función dado que es ella la responsable de la institución y quien rinde cuentas ante sus superiores.

La búsqueda de apoyo se da a través de personas externas a la zona escolar en donde labora, lo cual hace evidente la falta de confianza que Mary Carmen tiene para tratar estos asuntos con su jefa inmediata o con sus compañeras directoras de la misma zona; pues aunque aparentemente en el discurso existe la idea de que hay apoyo entre ellas, en el hacer cotidiano las directoras se concretan al trabajo específico en los planteles que dirigen.

Mary Carmen relaciona su función pedagógica con la búsqueda de soluciones que se sitúan en ¿cómo hacerle. . . ? En donde las respuestas se sitúan en la opinión de los otros, en las formas en que sus excompañeras u otros docentes resuelven, de tal suerte que hay una ausencia de autonomía al asumir la función en tanto que se cree que las soluciones devienen de lo externo, sin embargo, la función pedagógica en el hacer cotidiano se sitúa en un proceso de construcción y reconstrucción permanente dado que los procesos de enseñanza y aprendizaje aunque pueden ser previsibles su carácter es indeterminable.

Es evidente que tanto Mary Carmen como Lucy manifiestan esa necesidad de apoyo para poder ejercer su función pedagógica; sin embargo, desde lo singular cada una le atribuye sentido a partir de la constitución del rol imaginario que asumen; la búsqueda de apoyo es diferenciada

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

en tanto que una de ellas utiliza los recursos que tiene en el propio plantel y busca apoyo para el personal a través de cursos en línea y la otra directora recurre a agentes externos como sus excompañeras o personal del centro de maestro a fin de buscar información y proveérselas a las educadoras del plantel.

Por otra parte, la función pedagógica de las directoras se ejerce en correlación con el trabajo de las educadoras; se ha atribuido que la tarea de estas figuras radica en apoyar a las docentes frente a grupo, en los diferentes momentos del proceso educativo que implican la planeación, la intervención docente y la evaluación.

Aracely: ...es cierto que ha sido paulatino, tampoco podemos decir que esta intervención mía en relación a mis compañeras es inmediata ajá, porque a veces los aspectos a considerar llevan un período y a veces hace falta como que mostrarles muchos ángulos de una situación problemática de nuestra escuela, para que como que caiga el veinte, como se dice coloquialmente en todos ¿no? Entonces la función directiva desde mi punto de vista en ese sentido pedagógico es apoyar cuando se me solicita y cuando no se me solicita también, ajá directamente porque podemos decir ahí van las muchachas ajá, ahí van mis compañeras, ahí vamos todos pero a veces uno observa y dice creo que aquí hace falta mejorar esto y si se puede y cuando las maestras tienen la actitud y la disposición pues de hecho se tienen buenos resultados” (E2B, 18/11/2015, pp. 4-5).

En el discurso de la directora se destaca que su intervención para apoyar a las docentes depende de ciertas condiciones dado que no se da de manera inmediata, en tanto que implica realizar un trabajo paulatino en donde se develen las problemáticas de la escuela, cuestión que conlleva un proceso en donde en primer lugar la directora identifique las situaciones problemáticas y lo que se requiere mejorar; en segundo lugar se destaca que es necesario mostrarle al personal diferentes ángulos de una situación problemática y que les “caiga el veinte” frase coloquial que puede remitir a “darse cuenta” o tener cierta claridad sobre los problemas que enfrentan.

La función de la directora es significada en su sentido pedagógico en términos de hacer que “les caiga veinte” proceso en el cual se propicia que el personal comience a percibir algunos problemas relativos al trabajo que desempeñan; esta cuestión parece depender de manera exclusiva de la acción del directivo; además dicha expresión también remite al efecto que produce pues al percatarse de que enfrentan alguna problemática hay posibilidades para que la directora intervenga brindándoles apoyo. Esto conlleva mayor tiempo, y resulta estratégico por parte de la directora para que el personal le pueda solicitar apoyo o en su caso tener elementos para justificar su intervención al momento de orientar y asesorar al personal.

Para brindar apoyo a las educadoras la directora considera que puede ser a solicitud del propio personal o de manera indirecta cuando se percata u observa las dificultades que enfrentan durante su trabajo; para ello, interviene el criterio de la directora en torno a los aspectos que

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

se pueden mejorar, así como los sustentos instituidos en los que se fundamenta, las creencias y formas en que ha significado la enseñanza y el aprendizaje.

Un aspecto medular que incide al brindar apoyo a sus compañeras es la actitud y disposición que manifiesten; pues se atribuye a que de esto depende el hecho de obtener buenos resultados.

Para ejercer la función pedagógica se considera fundamental abocarse a lo instituido a través de los planes y programas de estudio, esto implica para las directoras en un primer momento conocer y dominar los planteamientos curriculares a fin de tener fundamentos para emprender otras acciones encaminadas a orientar al personal docente.

Aracely: ... lo pedagógico, bueno tienen muchos años que se han mantenido el mismo enfoque, que se ha enriquecido, entonces eso lo hemos tratado de..., de afrontar mediante la capacitación y la aplicación este... , cabal, y dentro de las posibilidades de cada una de nosotras como educadoras que somos y también en nuestras compañeras que están directamente con los niños, entonces lo hemos afrontado de manera profesional, definitivamente (GF1, 04/12/2015, pp. 28-29).

Hacer referencia en términos generales a “lo pedagógico” es asociado a dos aspectos el primero de ellos está relacionado con lo instituido en torno a los planes y programas de estudio vigentes; el segundo se sitúa desde un plano profesional que comprende la formación inicial y la permanente de la directora y las educadoras.

Manen (1998) plantea que concebir lo pedagógico conlleva a estar inmersos en temas de filosofía, política y teorías de la educación; esta apreciación da pauta para situarlo en un entramado complejo de preceptos y criterios en torno a los fines educativos que se definen a través de las políticas educativas y reformas, de las cuales se derivan programas y acciones específicas que “orientan” la educación.

Para la directora lo pedagógico se objetiva a través de los planes y programas de estudio; cuyos fundamentos se sostienen principalmente desde teorías pedagógicas y psicológicas que de acuerdo con Tardif (2007) ofrecen a los docentes razones para actuar (en términos de cómo deben o deberían hacerlo) y operan como modelos formalizados de la acción; esta parte cobra relevancia por su carácter instituido dado que permite establecer los criterios para la acción educativa. Desde la percepción de la directora el programa está relacionado con un sentido instrumentalista dado que se hace referencia a su “aplicación cabal” sobre todo por parte de las educadoras; esto conduce a pensar cómo la práctica docente se ve como un campo de aplicación de la normatividad vigente, cuestión que pone en evidencia los sedimentos de un enfoque tecnicista que predominó en la enseñanza y en la formación de los maestros durante los 60’ y 70’.

Desde lo instituido cobra relevancia para la directora tener conocimiento y dominio del

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

enfoque curricular; la comprensión de los fundamentos que sustentan el programa depende en parte de las capacitaciones que el sistema educativo le brinda al personal directivo y docente; las cuales siguen una lógica verticalista en donde la estrategia para impartir cursos corresponde a una organización por “cascada” en la cual prevalece un modelo jerárquico que involucran asesores técnico pedagógicos (de la mesa técnica a nivel estatal, de las jefaturas de sector y de la supervisión escolar) y figuras directivas (jefas de sector, supervisoras y directoras). Asirse de los fundamentos del programa parece no solo depender de la capacitación sino también del tiempo que lleve de vigencia el programa de tal suerte que imaginariamente figura la idea de que a mayor tiempo de haberse implementado una reforma educativa se tiene más dominio de los sustentos curriculares.

Por otra parte, la idea de “afrentar lo pedagógico de manera profesional” no solo implica ese dominio de lo prescriptivo en términos de planes y programas sino también hay una parte atribuida a las posibilidades que tienen como educadoras; en este sentido, implícitamente figura su formación entendida como un proceso continuo que va más allá de la apropiación de saberes en torno a la profesión, implica construir, interpretar y resignificar la experiencia que se ha desplegado durante su trabajo (Ramírez, 2003).

Hacer uso de las posibilidades que les ha brindado su formación como educadoras, permite advertir que la función pedagógica de la directora se construye en relación a los referentes y experiencias que tienen de su labor como maestras frente a grupo; de ahí que en parte la función pedagógica sea significada desde lo singular, a partir de lo que las ha constituido como educadoras, entretejiéndose con una lógica prescriptiva en torno al contenido de lo pedagógico.

Un aspecto medular para quienes ejercen la función directiva radica en promover que el personal docente organice su trabajo atendiendo a los planteamientos curriculares vertidos en planes y programas de estudio a través de ellos se establecen los fines educativos, los criterios pedagógicos, las normas, procedimientos y métodos que han sido instituidos y que perpetúan la institución de la educación. Dicho aspecto resulta sustancial, por lo cual la directora promueve que las educadoras conozcan y tenga dominio de los elementos expresados en el programa.

Mary Carmen: ... hay compañeras a estas alturas que no te dominan el PEP (Programa de Educación Preescolar) que ni siquiera saben cómo van los aprendizajes esperados o sea que difieren mucho, entonces venderles la idea de que tienen que estudiarlo y que tienen que hacer las cosas como deben de ser; es difícil (E3A, 13/11/2015, p. 18).

Convencer a las educadoras para que tengan mayor dominio del programa involucra para la directora recurrir a formas específicas de convocar y de persuadir al personal docente, fincadas en estrategias de tipo discursivo cuyo propósito radica en lograr que el personal se ajuste a la lógica

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

instituida; la labor de convencimiento tiene como telón de fondo las significaciones imaginarias que proceden del ámbito económico⁴⁵. El imaginario capitalista ha permeado diferentes capas de la vida social y su expansión ilimitada ha trastocado las formas en que se significa el hacer de los sujetos; la lógica del consumo y la producción como elementos centrales del capitalismo parecen tener valor en las relaciones sociales y en la definición de las tareas que desempeñan las personas.

Centrar la prioridad en los valores económicos conduce a resignificar la acción en torno a estos; la expresión “venderles la idea de que estudien el programa” es producto de la imaginación radical que como fuerza formadora “implica y exige «positivamente» que lo que «se da» sea siempre al mismo tiempo aprehendido en lo que «no se da» en una multitud indefinible de sombras que lejos de consistir en un simple «eso podría no ser» tiene un contenido distinto del que se ve” (Castoriadis, 2013, p. 523).

Vender como una significación ya disponible en el ámbito económico, es aprehendida por la imaginación; es decir, presentificada para darle sentido a la función directiva; de tal forma que esa transacción que existe con finalidades de comercializar productos y obtener una ganancia, es percibida/alterada para crear sentido figurado en lo que “no se da”, así se atribuye imaginariamente que “vender” es parte de la función directiva, no como una acción que involucre los usos convencionales o canónicos de la significación y por ende de la acción concreta.

En el apartado anterior se pudo advertir que simbólicamente la función de la directora es significada a través de la metáfora de “el vendedor”, en tanto que imaginariamente se alude a “venderles las situaciones a las educadoras” y “vendérselas bonito” lo cual se centra en la forma de plantear indicaciones y dar órdenes; por ello, se recurre a manifestar una actitud entusiasta y hacer uso del lenguaje inclusivo en donde se sustituye el “tienen” o “van” por “vamos hacer esto...” “tenemos que...” o ¡que creen, vamos...! Aspectos que contribuyen a eufemizar las órdenes dirigidas hacia el personal docente.

Simbólicamente la función de la directora es valorada a través del rol de una vendedora, en este apartado se puede advertir que dicha forma de significarla también involucra su función pedagógica, en donde la “labor de convencimiento” involucra saber vender, negociar y ofrecer “la ideas” para que el personal se adhiera al trabajo y cumpla con sus responsabilidades pedagógicas.

⁴⁵Castoriadis (2007) señala que “lo económico” y “la economía” son significaciones imaginarias sociales centrales, “que no “se refieren” a algo, sino a partir de las cuales una multitud de cosas son socialmente representadas, reflejadas, gobernadas y hechas como económicas” (p.368). Para dicho autor una significación imaginaria central no tiene referente, es una creación ex nihilo a través de la cual se instituye y se dota de sentido un modo de ser de las cosas; las significaciones centrales o primeras en palabras de Anzaldúa (2012) “crean objetos ex nihilo, crean un mundo social y lo organizan. A partir de ellas se establecen los objetos del mundo y la relación de “referencia” con ellos” (p. 51).

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

Desde lo imaginario aparece de fondo la figura de la “vendedora” y del “consumidor”, aunado a la creencia de que las ideas son objeto de venta; significar la función desde ese lugar permite advertir que a través de la relación imaginaria entre vendedor/comprador se diluyen las diferencias entre jerarquías y la “labor de convencimiento” se vuelve crucial para lograr que las educadoras se apropien de los saberes⁴⁶ curriculares los cuales comprenden “los discursos, objetivos, contenidos y métodos a partir de los cuales la institución escolar categoriza y presenta los saberes sociales que ella misma define y selecciona como modelos de la cultura erudita y de formación para esa cultura” los cuales se explicitan a través de los programas curriculares (Tardif, 2004, p. 14).

Asumirse simbólicamente desde la posición de “vendedora” nos conduce a advertir cómo el contenido curricular que se plasma en planes y programas es implícitamente significado como un “producto” de consumo, por el hecho de que los docentes no son participes en su formulación y definición, en este entendido cobra sentido la posición simbólica de la directora frente al currículum instituido y a través del ejercicio de su función pedagógica promueve de manera prioritaria que el personal se ajuste a la normatividad prescriptiva.

Por otra parte, “venderles la idea...” de que estudien el programa está relacionada con la apropiación de saberes que no solo resulta trascendente para el desempeño de la función de las educadoras, sino también como un aspecto sustancial pues desde la definición de la función directiva se apeló a la necesidad de que la directora oriente al personal docente con respecto a la interpretación del programa, de ahí que se vuelve fundamental el dominio de sus planteamientos.

La función pedagógica de las directoras se concreta en acciones específicas que implican apoyar y orientar al personal docente, así como realizar acciones de acompañamiento durante el trabajo que realizan las educadoras.

En este capítulo se develó la manera en que las directoras significan su función directiva mediante creaciones de sentido que se manifiestan a través de expresiones en donde se recurre a la metáfora y diversas enunciaciones cuyo contenido imaginario pone en evidencia que su rol se sostiene a través de vínculos imaginarios que establecen con el personal docente cuyo contenido les permite reivindicar la autoridad que tienen para dirigir el plantel o en su caso denegarla a fin de disminuir la amenaza que entraña poder llegar a ser destituida del cargo. Por medio del rol que asumen las directoras se da cuenta de los imaginarios sociales que permean las relaciones entre

⁴⁶Tardif (2004) distingue que los saberes docentes están conformados por una amalgama de saberes procedentes de la formación profesional, saberes disciplinarios, pedagógicos, curriculares y experienciales; en específico los saberes curriculares y disciplinarios son situados en una relación de exterioridad con la práctica de los docentes, dado que se encuentran determinados tanto en su forma y como en su contenido; por el hecho de proceder de la cultura y de los grupos que producen el saber, en este sentido se incorporan a la práctica docente a través de contenidos, materias y programas.

4.4 La función pedagógica significada desde el rol de las directoras.

los integrantes del equipo de trabajo, aunado a esto, las formas de significar el rol trastocan el sentido atribuido a la función pedagógica, lo cual desde la propia singularidad de las directoras complejiza o facilita su intervención en los asuntos de orden pedagógico.

La función pedagógica de las directoras entre creaciones de sentido

El objeto de la pedagogía no es enseñar materias específicas, sino desarrollar la capacidad de aprender del sujeto –aprender a aprender, aprender a descubrir, aprender a inventar-. Por supuesto, la pedagogía no puede hacer esto sin enseñar materias, así como tampoco puede avanzar el análisis sin las interpretaciones del analista.

Castoriadis, 2008, p. 120 *El mundo fragmentado*.

Hasta el momento, comprender la función pedagógica de las directoras ha implicado analizarla como parte constitutiva de la función directiva y no en asilado; esto ha permitido, por un lado, develar la complejidad del trabajo directivo y por otro, desentrañar las creaciones de sentido producto de la imaginación radical y los imaginarios sociales.

En el presente capítulo se aborda la función pedagógica de las directoras, su comprensión implica contextualizar desde lo histórico social los procesos de transición entre lo técnico y lo técnico-pedagógico, a manera de situar cómo se fue definiendo la función técnico-pedagógica de las directoras, en específico con la emisión del Manual Técnico Pedagógico para la Directora de Educación Preescolar cuyo contenido le imprimió a la función un carácter de control y sesgo administrativo fundado en una racionalidad técnica e instrumental del trabajo.

En el segundo apartado del capítulo se recupera la función pedagógica de las directoras en específico lo que concierne a las visitas a grupo, a las cuales se les atribuye sentido desde la lógica instituida que no se exime de responder al control del trabajo que efectúan las directoras. A través del uso que le dan a las vistas se destaca que existe una valoración del trabajo de las educadoras a partir del imaginario social del técnico de la enseñanza de tal forma que las visitas se constituyen en un medio para verificar la aplicación o ejecución de las actividades que se

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

registran en la planeación o en su caso de lo que demanda a tender el programa; por otra parte también se exploran algunos sentidos que designan a las visitas.

A través de las visitas a grupo las directoras le atribuyen sentido a los procesos de enseñanza y al aprendizaje, aspecto que se aborda al final del capítulo en donde se exploran las creaciones de sentido que subyacen en las metáforas que han servido para significar dichos procesos.

5.1. La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

Aproximarnos al trabajo de las directoras en su dimensión pedagógica implica realizar algunas puntualizaciones que permitan comprender y situar cómo se ha definido lo “técnico” y lo “pedagógico”, así como las transiciones desde la “técnica” y “lo técnico” hacia “lo técnico-pedagógico” y “la gestión pedagógica”.

En términos generales cualquier proceso de trabajo humano implica ejercer una actividad sobre un objeto o situación con la intención de transformarlo (a), comprende una dimensión instrumental y supone un abordaje a través de una tecnología que permita modificar el objeto o situación de tal forma que “no existe trabajo sin técnica, no existe objeto de trabajo sin relación técnica con ese objeto” (Tardif, 2004:87). En este sentido, hay una relación inseparable entre el trabajo y la técnica.

En el ámbito educativo el trabajo comprende una dimensión técnica que integra una serie de regulaciones, procedimientos y pautas que le dan sustento y lo orientan hacia determinados fines educativos; en específico, la parte técnica remite a una serie de conocimientos y saberes que posibilitan al maestro (a) definir las situaciones de aprendizaje, la articulación entre cada una de las actividades o secuencias didácticas, la organización del grupo, las dinámicas de trabajo y el uso de los materiales como parte sustancial para llevar a cabo los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Los antecedentes de la educación preescolar dan pauta para advertir cómo se definió la labor educativa en los planteles. Desde la formación de los kindergartens existió una preocupación por darle sentido y orientación a la educación a través de los aportes de la pedagogía froebeliana que sirvieron como referente en la reforma educativa de 1903. Una parte “técnica” del trabajo de las maestras implicaba el conocimiento de la pedagogía froebeliana, los fundamentos filosóficos, el método clásico de Fröbel (dones y ocupaciones manuales), las técnicas de enseñanza (relacionadas con los fundamentos y uso de los medios educativos), así como las leyes y principios

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

del kindergarten, entre otros; aunado a esto, bajo la denominación de técnica de la enseñanza del kindergarten se aludía a aspectos específicos como al método y al abordaje del contenido. El aspecto técnico en el hacer cotidiano del kindergarten constituyó una parte central en el trabajo de las primeras fundadoras y directoras de los Kindertagens (Estefanía Castañeda y Rosaura Zapata), a través de lecciones modelo o lecciones de prueba, mostraban a las “ayudantes” de forma práctica la aplicación de los métodos y el abordaje de contenidos; por otra parte, a partir de que Castañeda asciende como inspectora se realizaron conferencias pedagógicas dirigidas a las ayudantes así como la clase modelo desarrollada por la inspectora (Reyes, 1948), en esta etapa se advierte un papel activo de las directoras en relación al aspecto técnico, cuestión decisiva en el dominio de la “técnica del kindergarten” para quienes eran sus ayudantes y que en lo sucesivo ascendieron como directoras en los nuevos planteles que se fundaron.

Al iniciar el proceso de institucionalización de la educación con la creación de la Secretaría de Educación Pública comienzan a definirse los reglamentos internos tanto de la primaria como del Kindergarten, este último en ese momento aun dependía de la Dirección de Educación Primaria (Fell, 1989). A través del reglamento del kindergarten se definían las funciones del personal, las actividades que comprendía el programa⁴⁷, así como ideas generales sobre el significado del kindergarten que era considerado no como una escuela sino como una transición entre la vida del hogar y la escolar. A través del reglamento se puntualizó “que la directora era la responsable de formular el programa de trabajo para el centro escolar donde laboraba, el cual acatarían las educadoras a su cargo” (SEP, 2005, p. 201), este hecho cobra relevancia en cuanto a la participación de la directora para definir y organizar con base al programa (de 1904) los aspectos de orden técnico en el plantel escolar.

Con la institucionalización de los jardines de niños en 1928 y el proyecto de reforma, se le dio un sentido nacionalista a la educación, reflejado en la denominación de los planteles educativos; así como en la elaboración de recursos didácticos con materiales propios de cada región y los medios educativos (cantos, rimas, juegos, cuentos, etc.) que se utilizaron también adquirieron ese carácter nacionalista, incluso en ese periodo hay un énfasis en la producción de la literatura infantil elaborada por las educadoras del grupo fundador. Algunos de los fundamentos de la pedagogía froebelina continuaron sustentando el trabajo en los planteles, aunque los dones de Fröbel fueron sustituidos por bloques de madera.

Es importante indicar que una parte fundamental en relación al aspecto “técnico” com-

⁴⁷En lo concerniente a la educación de los párvulos se definió que la educación tendría un carácter maternal y el programa comprendía las siguientes actividades: observación de la naturaleza, juegos y cantos, dones y ocupaciones adecuadas al medio, recitaciones y dramatizaciones, dibujo, cultivo de plantas y cuidado de animales domésticos (SEP, 2005, p. 200-201).

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

prendía el dominio de conocimientos y saberes relacionados con el programa de estudio, así como la teoría y fundamentos que daban sustento al kindergarten; lo cual fue cobrando relevancia a través de los años y en específico mediante la formación sobre todo para quienes laboraban en la Ciudad de México. A través de cursos⁴⁸ de verano y de invierno impartidos por la UNAM en 1925 y 1927, las profesoras de instrucción primaria que laboraban en el nivel educativo como educadoras y directoras (un número importante de ellas habían sido fundadoras de algunos kindergartens) presentaron su examen profesional de kindergarten, este hecho contribuyó para que obtuvieran un ascenso.

En 1933 como parte de los cursos⁴⁹ impartidos por la UNAM en coordinación con la Secretaría de Educación Pública se integró uno denominado “organización y administración del kindergarten” el cual trataba los deberes administrativos de las directoras y de las ayudantes (educadoras), las relaciones de la directora con las ayudantes y la relación escuela con el hogar y la sociedad, las exhibiciones, el material escolar, la matrícula escolar, excursiones, exposiciones, organización de la biblioteca, reuniones de maestras y cursos; así como lo concerniente al programa y los métodos de enseñanza (Reyes, 1948). Se advierte un énfasis dirigido hacia el trabajo directivo, en donde podemos destacar una diversificación de actividades que implica la organización y administración del trabajo, así como el aspecto técnico fundamentalmente relacionado el programa de estudios.

Es pertinente mencionar que con la institucionalización de la educación preescolar en el Estado de Hidalgo se comienza un proceso de fundación de jardines de niños; en 1928, se crea el primer plantel en la ciudad de Pachuca (Zapata, 1951), en donde comenzaron a laborar maestras de educación primaria. Hacia 1930 a nivel Estado se consideraba necesario atender la parte administrativa y técnica de la educación; la primera de ellas se atendió reduciendo el número de maestros a fin de incrementar su salario, con respecto a la parte técnica se solicitaron cursos de perfeccionamiento a la Secretaría de Educación Pública quien envió a un grupo de conferencistas, es pertinente señalar que se consideró la especificidad del nivel educativo de preescolar, lo cual se destaca en el informe de gobierno del Ing. Bartolomé Vargas Lugo se indica:

⁴⁸Los cursos de verano e invierno estaban organizados a través de cuatro semestres para quienes cursaran el Bachillerato en Educación (para quienes no tuvieran título de profesoras) y seis trimestres para las profesoras que cursaran la especialización de Kindergarten, iban dirigidos tanto a estudiantes mexicanas como extranjeras (Reyes, 1948, p. 293-296).

⁴⁹En ese periodo los cursos se impartían en primavera, verano, otoño e invierno.

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

La sección de kindergarten, estuvo a cargo de la Profesora María Elena Chanes, Directora de Kindergarten “Lauro Aguirre,” anexo al Escuela Normal de Maestros de la ciudad de México. Muy digna de encomio es la labor realizada por la señorita Chanes, persona de alto relieve y de fuerte personalidad científica, que dejó grabadas de manera definitiva sus orientaciones en los jardines de niños que funcionan bajo los auspicios del Estado. (P.O.G.E.H., 1 de marzo de 1931, p. 8).

En este tipo de cursos se destaca que el nivel educativo de preescolar tuvo orientaciones por parte del personal que se desempeñaba en los jardines de niños del Distrito Federal, cuestión que fue una constante durante tres décadas en donde las educadoras que formaron parte del grupo fundador o en su caso fueron discípulas de Estefanía Castañeda y de Rosaura Zapata incursionaron en la formación del personal a través de la difusión de los fundamentos técnicos de la educación preescolar y en la conformación de las primeras inspecciones de jardines de niños en diversos Estados de la república.

Desde lo instituido en la Ley Orgánica de la SEP, emitida en 1942 se consideró atender el orden “técnico” de la educación, en tres sentidos, el primero de ellos se refiere a la unificación técnica la cual implicaba la emisión de programas educativos como una responsabilidad exclusiva de la federación y bajo los cuales se tenía que desarrollar el trabajo en los planteles educativos, el segundo considera el perfeccionamiento técnico profesional del magisterio y el último hace referencia a la formación de un Consejo Nacional Técnico de la Educación. Esto permite advertir que desde la organización de la educación se consideraba lo técnico como un aspecto relacionado con la dirección de los procesos de enseñanza aprendizaje y con la formación de los maestros; no obstante, lo técnico también comprendía el calendario escolar, los libros de texto, la estimación de resultados de la labor educativa, las bases para la clasificación de alumnos así como la promoción de alumnos, entre otros.

Hacia 1944 con la centralización administrativa de la SEP se crea:

Una subdirección general técnico-pedagógica, encargada de cumplir las disposiciones dictadas por las autoridades en lo referente a las políticas educativas acordadas por el presidente.

De esta subdirección dependería una oficina técnica, responsable de la elaboración de circulares, encuestas, el control de fichas de servicio de los profesores, reuniones de mejoramiento profesional para los docentes en servicio, aplicación de programas escolares, y cumplimiento de horarios y programas oficiales (Arteaga, 1994, p. 88).

Desde esta época comienza a figurar como parte de la estructura organizativa de la SEP lo técnico-pedagógico, con una clara distinción general que remitía a las disposiciones generadas desde la política educativa; la especificidad del aspecto técnico se plantea de manera explícita en relación a los rubros y acciones que comprende; sin embargo, el aspecto pedagógico parece quedar en términos más amplios, cuya definición concierne a las acciones emprendidas por el Es-

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

tado con respeto a la educación, a los fines que ésta persigue y al marco legal que la fundamenta; desde este ángulo lo pedagógico tiene una definición extensa.

Un nivel de concreción de lo técnico es el plantel escolar, en 1954 este aspecto adquiere un carácter de control y un sesgo administrativo, dado que la Dirección General de Educación Preescolar estableció un control oficial relacionado con la organización de 3 secciones que corresponden a lo social, la técnica y lo administrativo del plantel (*ver tabla 6*), éstas se subdividían en aspectos que implicaban realizar una serie de acciones. El contenido de cada sección era organizado en carpetas de colores previamente establecidos con la finalidad de **“facilitar el sistema de documentación”** en los planteles escolares, esto conduce a advertir la relevancia que tenía en ese momento ajustarse a determinado control de la organización y administración de los planteles.

Tabla 6

Organización técnica, social y administrativa del jardín de niños		
Social	Técnica	Administrativa
<ul style="list-style-type: none"> ● Sociedad de madres <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitas a los hogares ● Delegación sindical ● Desayunos escolares ● Cinematógrafo, circo, guiñol, conciertos ● Festivales y conmemoraciones. <ul style="list-style-type: none"> ○ Divulgación Intercambios culturales ● Biblioteca (niños, educadoras, madres y pianistas) ● Excursiones <ul style="list-style-type: none"> ○ Visitas a otros jardines de niños y visitas a otras zonas 	<ul style="list-style-type: none"> ● Fichas antropológicas ● Programas y planes ● Pruebas de clasificación <ul style="list-style-type: none"> ○ Para la formación de grupos ○ Promoción del tercer grado a la primaria ● Médico escolar (vacunación, diagnóstico, control médico oficial) ● Observación y práctica de las alumnas de la Escuela Normal ● Orientación pedagógica <ul style="list-style-type: none"> ○ De la inspectora y directora al personal - participación del personal en los trabajos pedagógicos de la zona (Seminarios, cursos y demostraciones funcionales) ○ Ahorro escolar 	<ul style="list-style-type: none"> ● Documentación oficial ● Asistencia <ul style="list-style-type: none"> ○ Registros de inscripción –listas de asistencia ● Estadística <ul style="list-style-type: none"> ○ Informes ● Gastos del jardín ● Correspondencia (recibida y enviada) ● Reglamentos ● Registros de entradas y salidas del personal ● Personalología ● Directorio general ● Inventario y archivo ● Gráficas de asistencia

Fuente: Elaboración propia con información recuperada de la publicación realizada en la Revista Semillita ⁵⁰. Tomo 3, Número 1. 1ro. de marzo de 1955.

A través del contenido de la tabla 6 se pueden inferir las actividades que se llevaban a cabo en los planteles educativos; así como el trabajo que involucraba para la directora coordinar y efectuar acciones concernientes a cada uno de los aspectos; por otra parte, este tipo de organiza-

⁵⁰Esta revista era una publicación mensual de la Dirección General de Educación Preescolar; estaba dirigida a las educadoras no solo del distrito federal sino también a las educadoras de los estados; a través de ella se difundían principalmente orientaciones técnicas, las guías mensuales de trabajo conforme al tipo de calendario A y B, orientaciones en cuanto al uso de los medios educativos, así como lineamientos relacionados con la sociedad de madres de familia y aspectos relacionados con la normatividad vigente.

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

ción focalizado en el control, tuvo por objeto facilitar la supervisión de los jardines de niños.

La organización técnica comprendió una diversidad de elementos; los cuales corresponden a los criterios instituidos en torno a los planteamientos de orden curricular en específico, el programa de estudios y las pruebas que se aplicaban para promover a los alumnos, las cuales eran anexadas a las fichas antropológicas que concentraban de manera individual la información de los niños. Por otra parte, lo técnico también abarcaba la responsabilidad de las figuras directivas en relación a la orientación del personal, la salud de los alumnos y el ahorro escolar, este último visto como una práctica inculcada a los padres de familia y a los alumnos ante la crisis económica.

El papel de las supervisoras y directoras en relación a la orientación pedagógica⁵¹ se concretaba a través de su participación al impartir cursos al personal docente; cabe señalar, que en este tipo de tareas había mayor participación por parte de las supervisoras incluso no se limitaba al personal adscrito en las zonas escolares a nivel estado, pues también las supervisoras podían ser comisionadas para impartir algún curso en otros estados⁵².

La orientación pedagógica se dirigió a solventar un problema de orden técnico (Pineda, 1956) detectado a través de los informes de las supervisoras escolares quienes identificaban diferencias tangibles en lo concerniente a las técnicas relacionadas con el desarrollo de las actividades, por un lado; y por otro, la interpretación de fundamentos teóricos que sustentaban la educación preescolar; por tal razón, se puso de relieve la unificación de la enseñanza acorde con los postulados educativos de la época. (Pineda, 1956, pp. 9-10). En 1955 se realizó a nivel federal una “orientación pedagógica” desarrollada en dos periodos, impartándose primero para las educadoras que laboraban rigiéndose con el calendario escolar tipo “B” y posteriormente con quienes laboraban de acuerdo al calendario “A”, dichas orientaciones fueron impartidas por las supervisoras del Distrito Federal, aspecto que cobra relevancia porque desde 1928 que se institucionaliza la educación preescolar son estas maestras quienes tienen una participación activa en el desarrollo de cursos, situación relacionada con el trabajo que habían realizado en los planteles

⁵¹Una de las formas en que se realizar la orientación pedagógica en los años cincuenta y sesenta era a través del establecimiento de un Centro de Cooperación Pedagógico Estatal en donde durante una semana asistía un equipo conformado por supervisoras cuya comisión radicaba en impartir una serie de cursos; para el caso específico del Estado de Hidalgo del 15 al 19 de agosto de 1960 se impartieron sesiones relacionadas con la clase de cantos, juegos y danza, la organización y manejo de la sociedad de padres de familia, educación extraescolar, cuidados prenatales e higiene infantil, manejo oportuno y correcto del material didáctico, así como literatura infantil. (SEP, 1961).

⁵²Existen documentos que avalan las comisiones que se les asignaban a las supervisoras desde los años treinta; en ese periodo principalmente se comisionó a las supervisoras de las zonas escolares de la ciudad de México para que impartieran cursos en la provincia. Progresivamente la participación activa de estos actores incluyó a las supervisoras de otros estados; a través de evidencias fotográficas captadas entre los años 50 y 60 la Profa. Ángela Barrientos Montiel, supervisora de educación preescolar en el Estado de Hidalgo participó en este tipo de orientaciones a nivel nacional.

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

dirigidos y coordinados por el grupo fundador.

Al definirse la organización social, técnica y administrativa de los planteles en 1955 se mencionaba que el programa continuaba siendo el mismo que se había emitido en 1942, únicamente se indicaba que la planeación semanal (plan funcional) debían efectuarse de acuerdo con un instructivo que había emitido la Dirección General de Educación Preescolar, en el que se consideraban los datos y contenido que incluiría, así como la necesidad de ajustarse a un formato para hacer el registro correspondiente del plan.

En 1960 con la definición de un nuevo programa conformado por cinco áreas de trabajo⁵³, se continua dándole importancia a la unificación de formato de planeación incluso en 1962 través del Consejo Técnico de Educación se convocó a las representantes de la Dirección de Educación Preescolar y de la Escuela Nacional de Educadoras para unificar el criterio de ambas dependencias en relación a la guía mensual⁵⁴ para las educadoras y al plan de actividades, este último integraba las metas establecidas en el programa, las actividades⁵⁵, las sugerencias⁵⁶ en donde se planteaba y describía de manera específica cómo se desarrollaría la actividad, finalmente el plan integraba una columna de materiales y otra para el registro de observaciones (SEP, 1962, pp. 9-11).

Es importante considerar de acuerdo con Arnaut (2006) que entre los años 40 y 70 con la expansión de sistema educativo, hay un debilitamiento de la función técnico pedagógica de las figuras directivas específicamente dicho autor alude a los supervisores escolares quienes tuvieron que desempeñar funciones acordes a lo que implicaba la creación de centros educativos, de tal suerte que las tareas de apoyo pedagógico a los maestros en los espacios áulicos se desdibujaron. En dicho periodo en el caso de Hidalgo se estableció un vínculo permanente con diversas organizaciones civiles y gubernamentales para solventar las necesidades materiales de los planteles escolares, aunado a las tareas que se coordinaron con el sector salud para promover el cuidado

⁵³Las áreas que integraba el programa fueron: mejoramiento de la salud física y mental, comprensión y aprovechamiento del medio natural, comprensión y mejoramiento de la vida social, adiestramiento práctico, así como juegos y actividades de expresión creadora.

⁵⁴La guía mensual comprendía actividades generales para desarrollar con los alumnos, entre ellas se incluía el abordaje de las fechas cívicas y actividades típicas y folclóricas de la región y su localidad. La definición de esta guía se realizaba en función de cada tipo de calendario escolar; en ese periodo la organización del ciclo escolar iniciaba en septiembre para quienes laboraban con el calendario “B” (entidades del norte del país) y en el mes de enero para quienes se regían con el calendario “A” (entidades del sur del país). En el caso del estado de Hidalgo se trabajaba con el calendario “A”, hasta 1966 que se unifica el calendario escolar.

⁵⁵Entre estas se destacan: saludo, revisión de aseo, jardinería, motivación, juego de atención, actividades prácticas, cantos juegos y ritmos, expresión libre, actividades del hogar, recreo, descanso, biblioteca, conversación y despedida.

⁵⁶Las sugerencias desde los años treinta comprendían una serie de actividades que se les sugerían a las educadoras por mes y en función de temáticas específicas, generalmente eran publicadas a través de diversas revista (Lechuguita, Jardín de Niños y Semillitas) publicadas por educadoras y algunas de ellas coordinadas por la Dirección General de Educación Preescolar.

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

del bienestar de los menores, estas tareas principalmente promovidas por la supervisora escolar.

No obstante, en el caso de preescolar en el Estado de Hidalgo hay una constante en esos años en la función directiva, misma que desde 1955 con el mecanismo de control y administración del plantel se consideró en términos de “orientación pedagógica” a través de cursos impartidos principalmente por la supervisora, de esto se puede encontrar evidencia en el archivo fotográfico de la familia de la maestra Ángela Barrientos Montiel quien fungió como supervisora en el periodo de 1943-1968.

Con la emisión de Manual de la Directora de Educación Preescolar en donde se comienza hacer referencia a su función pedagógica, misma que va a plantearse de manera explícita a través del Manual Técnico-Pedagógico para la Directora de Educación Preescolar⁵⁷, en donde se desglosan una serie de acciones que le competen realizar en dicho rubro.

A través de la emisión del manual se pretendía que las directoras consolidaran “la función de orientador técnico-pedagógico del personal docente a su cargo mediante la difusión de información del proceso de enseñanza-aprendizaje y de apoyo complementario, que lo guíen en el desarrollo de sus funciones relacionadas con la aplicación y programas de estudio, apoyos didácticos y técnicas e instrumentos para la evaluación del aprendizaje” (SEP, 1986, p. 10).

A partir de este manual normativamente aparece la definición de lo técnico-pedagógico como una de las nueve materias administrativas (planeación, técnico-pedagógica, organización escolar, extensión educativa, control escolar, supervisión, recursos humanos, financieros y materiales) a través de las cuales se clasificaron las funciones de las directoras.

Como elementos del sistema o materia técnico pedagógico se consideraron: la aplicación y desarrollo de planes y programas de estudio, los apoyos didácticos, y las técnicas e instrumentos de evaluación del aprendizaje. Se puede destacar que las funciones del modelo administrativo que orientó el hacer de los directivos se mantuvieron (vigilar, controlar, prever, dirigir, verificar y evaluar), aunado a esto se explicitaron las funciones de *orientar* y *asesorar* al personal docente respecto a la interpretación de los lineamientos técnicos del programa y sobre la “correcta aplicación” de instrumentos de evaluación, también se enfatizó en la necesidad de supervisar a los grupos con la finalidad de estimular el aprovechamiento y en su caso orientar al docente. Dichas funciones ya se habían planteado en el Manual de Organización del Plantel de Educación Preescolar y se retoman de manera específica en el Manual Técnico Pedagógico para la Directora del Plantel de Educación Preescolar con un énfasis en las funciones de orientación y

⁵⁷Este manual constituyó la segunda parte del proyecto estratégico 05 “Fortalecimiento de la Capacidad Técnico Administrativa de los Directivos Escolares” a fin de elevar la calidad de la educación, por lo cual se consideró que el directivo podía hacer una contribución importante para concretar los planteamientos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte, del gobierno de Miguel de la Madrid.

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

supervisión, para atender a éstas se establecieron los procedimientos de visitas de orientación (diagnóstica y formativa) y reuniones técnico-pedagógicas a través de las cuales se definían los pasos que debería de seguir la directora así como el llenado de formatos previamente establecidos que contenían datos generales y en el caso de las visitas se incluía un listado de actividades que la directora tenía que verificar bajo el registro de la opción “sí” o “no”, entre dichas actividades se consideraba la actualización del plan de trabajo y la lista de asistencia, el uso del programa con relación a la aplicación de la metodología, el uso de recursos didácticos y el tipo de actividades que promueve el docente (cuestionamiento y reflexión de los alumnos) aunado a esto se incluía un apartado de sugerencias y recomendaciones que la directora considerara pertinente realizar (SEP, 1986, pp. 63-107).

Esta puntualización permite advertir vestigios de una racionalidad técnica e instrumental que le dio contenido a la definición de las funciones de la directora con respecto a lo técnico-pedagógico; es preciso indicar que los manuales que se emitieron para regular las función directiva estipulaban la normatividad que regulaban el hacer directivo y cuyo soporte se avalaba en una jerarquía de normas jurídicas definidas en las leyes, decretos, reglamentos y acuerdos que avalaban de manera puntual la articulación de la función técnico pedagógica con la normatividad institucional. En este sentido, el aspecto técnico comprendía para el directivo conocer y dominar el soporte jurídico que respaldaba la función pedagógica de los directivos y profesores en los contextos escolares.

El Manual Técnico Pedagógico para la directora definió en términos generales una racionalidad práctica⁵⁸ plasmada en las funciones que implicaban el despliegue de acciones basadas en una serie de procedimientos que las directoras deberían concretar en el desarrollo de su práctica. Dicho tipo de racionalidad es abordada por Weber en un triple aspecto; “de utilización de medios, de elección de fines y de orientación por valores” (Weber citado por Habermas, 1999, p. 233), en función de análisis del manual se puede plantear este triple aspecto de la siguiente manera:

- Primero, se pone de relieve una racionalidad instrumental relacionada con la solución de tareas técnicas y la construcción de una serie de “medios eficaces” que permitieran a las directoras asumir la función técnico-pedagógica y con ello coadyuvar al logro de los fines educativos. Entre estos medios de carácter instrumental figuran principalmente, las visitas a grupo y las orientaciones pedagógicas.

⁵⁸De acuerdo con Weber el triple aspecto de la racionalidad práctica se define en función de que “la racionalidad instrumental de una acción se mide por la eficacia en la planificación del empleo de medios para fines dados; la racionalidad electiva de una acción se mide por la corrección del cálculo de los fines para valores articulados con precisión y para medios y condiciones de contorno dados; y la racionalidad normativa de una acción se mide por la fuerza sistematizadora y unificante y por la capacidad de penetración que tienen los patrones de valor y los principios que subyacen a las preferencias de acción” (Weber citado por Habermas, 1999, p. 233).

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

- En segundo lugar se responde a una racionalidad estratégica que el sistema educativo llevó a cabo para fortalecer la capacidad técnica administrativa de los directores escolares. -
- Finalmente se responde a una racionalidad normativa fundada en principios y valores instituidos que regulan la acción, a fin de incidir en la solución de tareas de tipo práctico.

Por otra parte, es preciso señalar que la acción tiene soporte en una racionalidad técnica la cual desde Weber (citado por Habermas, 1994) atañe el “empleo regulado de medios” y el logro de fines, en donde la técnica comprende las reglas que permiten la reproducción de una acción en tanto que ésta puede ser planificada o producto de la costumbre, este tipo de racionalidad parece imperar en la producción del manual técnico pedagógico de las directoras.

Con base a este planteamiento se puede aseverar que el aspecto técnico que define el trabajo tanto de directoras como de las educadoras se privilegió sobre el contenido de lo pedagógico al no considerar la enseñanza en términos de procesos complejos que es imposible reducirlos a componentes de orden funcional, pues se inscriben en la heterogeneidad y el carácter contingente que caracteriza la subjetividad humana.

Es importante abrir una discusión en torno al contenido de lo pedagógico, partiré de señalar que Ezpeleta (1991) “[enfatisa] con la idea de lo técnico el dominio de conocimientos y saberes específicos y especializados en la medida en que las connotaciones de lo pedagógico son más amplias y no necesariamente otorgan un peso particular a este conocimiento” (p. 24). Se coincide con dicha autora en lo concerniente a contenido de lo técnico, a lo cual agrego el soporte que tiene la definición del trabajo en las regulaciones establecidas por el sistema educativo; por otra parte, el reconocimiento que sitúa a lo pedagógico en un ámbito de mayor complejidad limita y complica el análisis. Por lo cual, sería conveniente preguntar ¿Qué es lo que le da contenido a lo pedagógico en el hacer cotidiano de los profesores y directores?

Si el contenido de lo pedagógico remite a la pedagogía, es preciso indicar que una parte de ésta comprende la teoría pedagógica que orienta el hacer del maestro; sin embargo, no se puede dejar de lado, las creencias que han existido sobre su complejidad y nivel de abstracción al buscar su articulación en el terreno práctico. Tardif (2004) además de reconocer que la pedagogía comprende las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje; con base en los estudios que ha realizado en el ámbito educativo plantea que la pedagogía constituye “la parte instrumental de la enseñanza; es esa práctica concreta, situada, siempre en un ambiente de trabajo, que consiste en coordinar diferentes medios para producir unos resultados educativos, es decir, socializar e instruir a los alumnos en interacción con ellos” (Tardif, 2004, p. 87), en este panorama se considera que la enseñanza desencadena un programa de interacciones entre docentes y alumnos cuya finalidad estriba en lograr una serie de fines educativos.

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

En la consideración de dicho autor al plantear que “la pedagogía es una tecnología del trabajo docente” no se pretende reducir a una concepción técnica; por lo contrario, la finalidad es situarla en el ambiente escolar, no como algo determinado, sino en constante proceso de construcción y reconstrucción; sin eximir su articulación con otros componentes y dimensiones que regulan el trabajo como lo es la política educativa, los márgenes de libertad del profesor, su profesionalización, los contextos singulares en donde desarrollan su trabajo, entre otros. En este sentido, también se percibe a la pedagogía en estrecha relación con la definición técnica del trabajo dado que posibilita al profesor contar con un marco de referencia para orientar su acción.

La pedagogía es el núcleo central de los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en el despliegue que el profesor hace al crear una serie de condiciones que posibiliten el aprendizaje, en donde en palabras de Tardif (2004) “la gestión de la materia se convierte en un desafío” (p. 89) porque la tarea pedagógica del profesor consiste en transformar la materia para que el “otro colectivo” pueda comprenderla; de tal suerte que el contenido no se trasmite en términos llanos, pues en la interacción es adaptado, transformado y resignificado en función de las condiciones y formas singulares en que los integrantes del grupo comprenden y se apropian de conocimiento.

En el trabajo cotidiano el maestro despliega y construye una pedagogía que no solo involucra una serie de conocimientos, sino que también pone en juego la subjetividad de los participantes y la forma en que se relacionan con el saber; aunado a esto el maestro se enfrenta a la indeterminación del desarrollo de la clase, a la resistencia y condiciones de los alumnos, a las tensiones y dilemas que encarna su propio trabajo, así como a las problemáticas que entraña el saber en cuanto a su pluralidad.

A partir de lo que se ha explicitado hasta el momento se sostiene que la definición de la función técnico pedagógica de las directoras estuvo marcada por una racionalidad técnica a través de la cual se confirió importancia a algunos componentes del trabajo pedagógico de las educadoras situándolos únicamente desde un orden instrumental y reduciéndolos al cumplimiento de la normatividad desde una lógica administrativa; así se verificaba que las educadoras contaran con el programa, tuvieran actualizado el plan de trabajo y realizaran las actividades que habían planeado, aunado a que hicieran uso de los apoyos didácticos; en este sentido, se apostó a lo que se podía objetivar eludiendo lo que sucede en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en el despliegue de interacciones que los posibilitan. De acuerdo con Giroux (2004), la racionalidad técnica está vinculada a principios de control y de certeza; mismos que se hicieron evidentes en el trabajo de las directoras en torno al aspecto técnico-pedagógico; el cual se circunscribió a verificar y vigilar a groso modo que el programa se aplicara, se utilizaran los recursos, las técni-

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

cas e instrumentos de evaluación. Por otra parte, se trató de hacer “ágil el cumplimiento de las funciones de la directora” (SEP, 1986, p. 41), por ello, se recurrió a procedimientos de orden instrumental que limitaron las formas en que se significó el trabajo en dicho rubro.

Los elementos normativos establecidos en el manual tuvieron fuerte pregnancia en la definición del trabajo de las directoras, de tal forma que hasta la fecha coexisten refiriendo las directoras su trabajo en relación a la función técnico pedagógica o en su caso solamente enunciándolo en términos de “lo pedagógico”.

Desde la década de los noventa se comienza a considerar desde la política educativa la gestión escolar, constituyendo un punto de inflexión en relación a la perspectiva sistémica que predominó en la definición y organización del trabajo y bajo la cual se definió la función pedagógica de las directoras. La gestión escolar comenzó a poner énfasis en la dirección como punto clave para “el engarce de las políticas educativas y las posibilidades de gestionar pedagógicamente la escuela” (Ezpeleta, 1992, p. 112). El abordaje de la gestión escolar en sus múltiples dimensiones (pedagógica curricular, organizativa, administrativa y comunitaria y de participación social) constituyó parte fundamental de la política educativa definida en los gobiernos de Zedillo, Fox y Calderón teniendo un fuerte impulso a través del programa de escuelas de calidad y con el nuevo modelo de gestión (aspectos abordados en el capítulo I).

La política educativa sobre la gestión escolar trastocó la identidad de los directores al definir su rol en términos de líder pedagógico y líder académico; esto implicaba que su función contribuyera a generar las condiciones para impulsar los cambios dirigidos a elevar la calidad de la educación de ahí que la gestión directiva coadyuvara a la planeación estratégica del proyecto escolar en común. El discurso oficial reivindicó la prioridad de atender la gestión escolar en su dimensión pedagógica curricular, a través la toma de decisiones, estrategias y acciones específicas para organizar el trabajo a nivel escuela; no obstante, la labor de las figuras directivas desde el “deber ser” tuvo énfasis en el impulso del trabajo en equipo y en mejorar las condiciones de índole material tanto en infraestructura como en la adquisición de materiales educativos e inversión en cursos para el personal docente; sin embargo, el abordaje de los asuntos pedagógicos ha quedado al margen de crear ciertas condiciones; aunado a la complejidad que entraña, al tiempo limitado que se le dedica y a las exigencias propias de la burocratización del trabajo que aún impera en los planteles escolares.

Actualmente la función pedagógica de las directoras definida por medio de los manuales para directivos en la década de los ochenta conserva algunos elementos instituidos en relación a la organización y definición del hacer directivo, los cuales han dejado huella; las funciones relacionadas con orientar, motivar, sensibilizar al personal docente y verificar el trabajo que rea-

5.1 La función pedagógica de las directoras: transiciones entre lo técnico y lo técnico-pedagógico

lizan en las aulas, han pasado por procesos de hibridación adhiriéndose las funciones de asesorar, apoyar y acompañar los procesos de enseñanza y aprendizaje; aunado a los elementos que han trastocado la identidad de los directores y que redefinen su rol desde la gestión pedagógica que tiene un nivel de concreción en los espacios escolares.

En este apartado se han considerado diferentes niveles de abordaje de lo técnico y lo pedagógico que refieren a ámbitos de acción diversificados entre ellos se destaca:

- Lo técnico como un aspecto que históricamente ha sido constitutivo en el trabajo de las educadoras, relacionado de manera específica con los programas, métodos (teorías y fundamentos) y técnicas de enseñanza.
- El abordaje del aspecto técnico como parte constitutiva de la formación de los maestros a través de las orientaciones pedagógicas que realizaban las supervisoras (maestras que también han ejercido una función directiva en las zonas escolares).
- Lo técnico-pedagógico desde la estructura organizativa de la SEP en la década de los 40'.
- La definición de la organización técnica en el ámbito escolar cuyo carácter de control y sesgo administrativo involucró la acción directiva para facilitar el sistema de documentación en los planteles aunado a que también se definía la responsabilidad de la directora con respecto a las orientaciones pedagógicas.
- La función técnico-pedagógica de las directoras desde la lógica instituida específicamente a partir de la emisión del Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar en la década de los 80' en donde subyace una racionalidad práctica e instrumentalista que orientó el hacer del personal directivo.
- El contenido de lo pedagógico en relación con la definición del trabajo del maestro.
- La gestión escolar en su dimensión pedagógica-curricular que involucra el impulso del trabajo en equipo por parte del directivo a fin de tomar decisiones, definir estrategias y acciones en torno a la labor educativa.

Es importante destacar que en el proceso histórico hay una clara definición de la función técnica y las tareas que involucra; en este sentido, el proceso de construcción de la función directiva (tanto en supervisores como en directores escolares) involucraba ejercer una función técnica; es hasta la década de los ochentas que figura institucionalmente la función técnico-pedagógico como parte de las funciones que se le atribuyeron a los directores escolares, en esta

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

definición inicial prevalece de manera predominante una racionalidad práctica e instrumental que privilegia el aspecto técnico, hecho que tuvo fuerte pregnancia en la práctica directiva.

5.2. La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

La función pedagógica de las directoras comprende una serie de acciones, entre ellas la realización de visitas a grupo cuya finalidad estriba en observar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos, que por su naturaleza son sumamente complejos por estar relacionados con acciones y con procesos de pensamiento que se ponen en juego en la relación educativa. A través de las visitas a grupo la directora puede tomar decisiones para intervenir, hacer sugerencias o diseñar acciones específicas que contribuyan a mejorar el trabajo pedagógico que las educadoras efectúan.

Aracely: ... las visitas es una... es una herramienta para los directivos para conocer de qué manera nuestras compañeras intervienen en el aula, para conocer también sí aquellos acuerdos que tomamos en nuestros consejos técnicos desde la elaboración de nuestra ruta de mejora en agosto se están ejecutando, en qué nivel de logro vamos ajá, sí las metas que ellas se plantean a veces a corto plazo en un mes, a veces a dos meses, a veces por periodo de evaluación se están logrando; las visitas nos permiten visualizar la forma de ejecución de lo que ella tiene registrado en su plan (E2B, 18/11/2015, p. 10).

Una parte de la función pedagógica de las directoras se centra en las visitas a grupo, las cuales son consideradas como una “herramienta”, ésta percepción da cuenta de un sentido técnico del trabajo, en tanto que las herramientas forman parte de los elementos técnicos que han sido instituidos. Estar al tanto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje implica para la directora llevar a cabo visitas de carácter técnico-pedagógico, las cuales se definen a partir de un objetivo en relación a los aspectos que se desean observar entre ellos: la intervención docente, las estrategias de enseñanza, la interacción del docente con el grupo, las capacidades de los alumnos, la participación del grupo, la organización del aula y uso de los materiales, así como las estrategias de evaluación y retroalimentación empleadas.

El uso de la visita no se exime de un carácter instrumentalista relacionado con las acciones que históricamente han sido atribuidas al personal directivo, las cuales han formado parte de lo que Vallejo (2009) denomina como “dispositivos reguladores de la función”, asociados a

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

la definición de tareas que realiza el director en función de “controlar, prever, organizar, dirigir, verificar y evaluar” lo que se realiza dentro de las instituciones escolares.

En parte, desde lo expresado por la directora las visitas constituyen un medio para verificar lo que se “ejecuta” en relación a lo que la maestra ha registrado en su planeación y en función de los acuerdos definidos por el colectivo en la ruta de mejora escolar. El lugar que se le atribuye a la educadora al definir su trabajo en términos de “ejecutar” está asociado a un orden instrumentalista que no solo oculta la complejidad de las prácticas de enseñanza; sino también reduce el trabajo de la educadora en tanto que se considera que únicamente opera lo establecido institucionalmente, de ahí que uno de los énfasis que se le da a la visita consiste en verificar si la educadora cumple con lo especificado en el programa y por ende con la planeación que ha diseñado para organizar la enseñanza.

Pensar en el docente como el que “ejecuta” o “aplica” históricamente está ligado a dos cuestiones; por un lado, al imaginario social efectivo o instituido en torno al tipo de docente que requería el Estado en la década de los cuarenta y que se expresaba desde el discurso y la política educativa bajo la definición del “técnico de la enseñanza”; y por otro lado, el predominio del enfoque tecnicista que se le dio a la enseñanza en la década de los 60’ y 70’ cuyo revestimiento de utilidad y eficiencia se hacía evidente a través de la programación curricular, la planificación y el logro de objetivos; en este sentido, se puso énfasis en el control y el rendimiento.

El imaginario social del “técnico de la enseñanza” formó parte de la reforma educativa del gobierno de Ávila Camacho constituyéndose en una convocatoria de identidad con la cual se esperaba que el maestro de los años cuarenta se identificara, y a la vez por medio de ésta se redefiniera el ser y hacer del docente. Es importante precisar que el imaginario social tiene una doble dimensión que fluye entre lo instituido (imaginario social efectivo) y lo instituyente (imaginario social radical), la primera de ellas tiene cimiento en lo histórico social a través el imaginario social efectivo constituido por “sistemas de significación que producen sentido a todo lo que la sociedad representa, valora y hace” (Anzaldúa, 2012, p. 48).

El imaginario social efectivo (también denominado por Castoriadis como imaginario social instituido) instituye a través del lenguaje y dicta un deber ser en términos de lo que es válido para la sociedad, así como las normas y valores que orientan el hacer social, se manifiesta en lo histórico social captando las significaciones que pueden permanecer indefinidamente para dar sentido y regular la vida social.

Castoriadis (2002) se refiere al imaginario social efectivo como aquellas significaciones imaginarias que han sido creadas por el colectivo anónimo y que en ese fluir magmático han llegado a cristalizarse y solidificarse, de tal manera que aseguran la continuidad y contribuyen a

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

la reproducción de formas que regulan el ser y hacer social, este imaginario se manifiesta a través de lo histórico social, permanece hasta que se suscite un cambio histórico lento o hasta que las significaciones que lo conforman sean reemplazadas o modificadas por una nueva creación (Anzaldúa, 2012), este proceso de transición entre lo magmático que se ha solidificado da lugar a lo instituido.

Dicha dimensión de lo imaginario social es constitutiva de lo instituido; es decir, de lo que permanece o se conserva a través de los discursos y normas que regulan las prácticas sociales, lo instituido de acuerdo con Castoriadis permite que la institución perdure, porque tiene como basamento lo que ha llegado a “solidificarse” en ese fluir magmático y puede conservarse en tanto haya repetición, aunque ésta nunca sea íntegra porque en ella “hay una suerte de recreación y de re-significación, que podemos pensar como una especie de re-petición como una nueva petición, una convocatoria a re-producir-se igual, aunque no se logre y esto sea solo una ilusión” (Anzaldúa, 2015, p. 28). En este sentido, perpetuamos lo que está instituido y lo sostenemos en tanto es portador de las significaciones imaginarias que no solamente nos constituyen, sino que le otorgan sentido a lo que hacemos; lo instituido no permanece inamovible, porque lo que ha llegado a cristalizarse o solidificarse transita por procesos que implican un continuo esfuerzo de re-petición que permite la conservación mientras haya re-creación; de lo contrario lo instituyente puede modificar lo instituido a través de nuevas creaciones que decantan procesos de significación que proporcionan un “nomos” que regule el hacer y decir social, de tal forma que lo instituyente puede pasar a ser instituido en tanto que pueda engendrar “un nuevo tipo de ser”, “una fuente de sentido” o “un universo de significados” (Ibáñez. 2005, p. 117).

La segunda dimensión Castoriadis la califica como imaginario social radical o instituyente la cual “es la capacidad de crear nuevas significaciones sociales que instituyen nuevas concepciones, normas, discursos y prácticas que transforman lo instituido y/o crean nuevas instituciones” (Anzaldúa, 2016, p. 27).

En este apartado interesa aludir a la primera dimensión del imaginario social; es decir, al imaginario social efectivo o instituido en torno al maestro como técnico de la enseñanza, para lo cual se considera el campo educativo desde lo histórico social; en este entendido, es pertinente traer a colación que a raíz de los cambios ideológicos suscitados en la década de los 30’ a través de la reforma educativa⁵⁹ se propuso que la educación tuviera una orientación socialista⁶⁰, esto

⁵⁹La reforma educativa socialista desde lo expresado en los planes y programas de estudio tuvo algunas inconsistencias y contradicciones dado que “mezclaba ideales de reivindicación social con nacionalismo” (Vázquez, 1969, p. 416), se trataba de “borrar las diferencias” y con ello homogeneizar.

⁶⁰El contenido del socialismo implicaba “la supresión de la división entre dirigentes y ejecutantes” (Vera, 2001, p. 23), entre explotados y explotadores, pugnando desde discurso marxista por la desaparición de las clases sociales; en este panorama el papel del maestro fue significado desde el imaginario social como luchador social e intelectual

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

trajo consigo cambios en la manera en que los maestros percibieron la educación ante las injusticias sociales, trastocando su rol como docentes y la necesidad de su participación en la práctica política y contestataria; reivindicar esta situación fue una de las preocupaciones del gobierno de Ávila Camacho que pretendió disociar “el quehacer académico de los docentes y su práctica política” (Arteaga, 1994) a través de los discursos educativos el secretario de educación Véjar Vázquez propuso un retorno al apostolado (imaginario social) con lo cual se negaba su participación en la política del magisterio, dicha cuestión produjo que los profesores tuvieran mayor intervención en la militancia política; el temor por la insurrección de los maestros propició la renuncia de secretario de educación, nombrándose como titular a Torres Bodet quien se encargó de restablecer la relación entre el gobierno y el magisterio a través de un discurso humanista que convocaba a los maestros a “la reconciliación nacional, la cohesión patriótica, el equilibrio y la estabilidad social [poniendo énfasis en que] los profesores fuesen prioritariamente técnicos de la enseñanza” (Arteaga, 1994, p. 113).

La definición del docente como “técnico de la enseñanza” velaba y restringía su función política y social; dándole un énfasis distinto al propuesto bajo la convocatoria de identidad del “luchador social”, dirigir el trabajo de los profesores hacia el aspecto técnico constituía parte del discurso de Torres Bodet⁶¹ quien expresaba:

(...) cuando un maestro se acerca a una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, lo que éstos necesitan no es un discurso sino una serie de reglas útiles y sencillas, algunas fórmulas -fáciles de aprender y retener- para mejorar la técnica de lo que hacen, determinados consejos de salud física y de moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación (Torres, 1995, p. 23)

Así la función social del maestro se desplazaba hacia un contenido de orden práctico en donde el acento se ponía en los medios a través de los cuales se podían solventar algunos problemas; por ello, las “reglas” “procedimientos” o “fórmulas” y los “consejos” permitían contribuir a que la comunidad mejorara aspectos de orden básico relacionados con la salud y la moral; por lo tanto, se requería un maestro que no cuestionara el orden social ni diera pauta para que la comunidad fuera consciente de los problemas sociales; de esa manera el trabajo del maestro se orgánico (Valencia, 2010).

⁶¹El Secretario de Educación Pública reiteraba “necesitamos técnicos tanto como maestros. Técnicos de la enseñanza y, también técnicos de la industria. Sin embargo, cuidaremos mucho de no tomar los métodos por los fines y de no confundir el sentido práctico de la vida con una filosofía utilitaria de egoísta y expresa mediocridad. La técnica ha de ser el medio nunca un propósito último y decisivo (Torres, 1985, p. 26). Al trabajo docente se le adjudicó un carácter técnico, proveniente de la lógica industrial que apostaba por el valor de la técnica, aunque en el ámbito educativo su utilidad fuera percibida en relación a los medios que el maestro utilizaba; equiparar al mayor número de trabajadores de amplios sectores en términos de técnicos trajo consigo para el maestro una valoración de su trabajo que opacó su carácter profesional.

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

circunscribía a lo que el Estado le demandaba.

Si consideramos que el imaginario social instituye normas, prácticas y creencias (Anzaldúa, 2015) se puede advertir que el imaginario social del “técnico de la enseñanza” trajo consigo nuevas formas de significar el trabajo del profesor, así en calidad de técnico requería de una capacitación ⁶², sobre todo para las maestras no tituladas; por lo cual, se creó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, cuyo objetivo fue regularizar a aquellos maestros que no tuvieran la formación normalista.

En la educación preescolar el imaginario del técnico de la enseñanza tuvo fuerte pregnancia debido a que en 1937 los jardines de niños habían sido incorporados a la Dirección General de Asistencia Infantil; este hecho puso de relieve una condición asistencial y con ello se devaluaba su carácter educativo; fue hasta 1942 que los planteles volvieron a integrarse a la SEP cuestión que les reivindicaba el estatuto de las maestras que laboraban en el nivel educativo; de alguna manera recobraban una posición en el sistema educativo, la cual se veía interpelada por la convocatoria de identidad del maestro como técnico de la enseñanza. Atribuir a su profesión un carácter técnico también se reflejaba en el tipo de orientaciones que las educadoras recibían para llevar a cabo su trabajo; en 1944 a través de un programa radiofónico emitido por el Departamento de Jardines de Niños semanalmente se les daban indicaciones a las educadoras sobre lo que tenían que realizar en el aula.

Poner de relieve el aspecto técnico del trabajo del maestro también tiene estrecha relación con las tradiciones de la formación: normalismo, académico y tecnicista a través de las cuales Davini (2015) señala que se ha considerado la práctica docente como campo de aplicación de métodos, disciplinas o técnicas; en específico en los años 60' y 70' con el impulso del enfoque tecnicista en la formación se le dio valor a la planificación por objetivos, a la instrucción programada y a la aplicación de técnicas, de ahí que la enseñanza se considerara una “cuestión de desarrollo de habilidades para la aplicación de medios y técnicas” (Davini, 2015, p.17).

Es preciso señalar que para Tardif (2004) el maestro no es un técnico en función del uso moderno que se le ha dado al término, porque su acción no tiene fundamento en un saber riguroso que implique organizar su trabajo bajo una lógica de causas y efectos, por el contrario la acción educativa es densa porque involucra no solo procesos de pensamiento que tienen lugar desde el momento en que se organiza la enseñanza y se despliega la acción a través de la interacción que no está exenta de quedarse al margen de los procesos subjetivos.

A través del imaginario del técnico de la enseñanza se diluyó la posibilidad de conside-

⁶²La formación de los maestros hasta la fecha sigue tratándose en términos de capacitación por medio de cursos y talleres sobre temáticas específicas o de orden transversal en función de los planteamientos curriculares que la Secretaría de Educación ofrece a los Profesores.

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

rar al maestro como un profesional, reduciéndose su papel a “operar, ejecutar y aplicar” en el aula los planteamientos currículo. Este hecho también se enfatizó en demasía con los cambios producidos en el siglo XX en donde el conocimiento técnico y el saber hacer se transformaron de manera considerable al sistematizarse paulatinamente en cuerpos de conocimiento abstractos que marcaban una distancia de los grupos sociales quienes se convirtieron en ejecutores en el ámbito de trabajo capitalista (Tardif, 2004). En la premisa del maestro que “ejecuta” tanto acuerdos como lo que ha plasmado en su planeación (derivada de los planteamientos curriculares) se sostiene una de las finalidades de la visita que la directora realiza a los grupos; esto parece limitar lo que se observa en el despliegue del trabajo pedagógico de la educadora pues trasciende a la lógica de la división social del trabajo desde donde se le atribuye el lugar de quien “ejecuta”. En el hacer cotidiano quienes están frente a grupo hacen una re-creación de los elementos que orientan el trabajo; es decir no “ejecutan” de manera llana, aunque el maestro haya organizado una planeación ésta siempre es una tentativa de lo que puede suceder en el grupo (Clark, 1986).

Centrar la atención en lo que ejecutan parece dar cuenta de que a través de la función pedagógica las directoras verifican que el trabajo de las educadoras se apegue a lo que planearon.

Martha: ... ahorita me he estado enfocando a ver que las educadoras estén realizando lo que plasmaron en sus planes, porque luego que no se saquen actividades de la manga o que digan esas actividades para tiempos muertos que no se debe dar (E4A, 17/11/2015, p. 23).

Se pone el acento en que las actividades que se realicen en el aula deben estar planeadas, lo cual implica que tengan un fundamento acorde con el programa de estudios; demandar a las educadoras que se rijan por lo que registran en la planeación operar como un mecanismo garante de que el trabajo se apegue a la lógica instituida, cuestión que es ponderada desde la función de la directora.

No responder a lo instituido en cuanto a la organización de las situaciones de aprendizaje se significa a través de la expresión literal “que no se saquen actividades de la manga” cuestión que es asociada a la ausencia de un fundamento y razón de ser de las actividades que la educadora le propone realizar a los alumnos; así, la falta de previsión y organización de la enseñanza es cuestionada por la directora en función de la utilización del tiempo, se atribuye que éste tipo de actividades es utilizado para los “tiempos muertos”. Metáforas como estas que refieren a “tiempos muertos” de acuerdo con Lizcano ((2006) “revelan capas más solidificadas de lo imaginario, aquéllas en las que su cálida actividad instituyente hace tiempo que se congeló pero que, no por ello, deja de dar forma al mundo en que vivimos” (p. 65). Este tipo de metáforas suelen denominarse como metáforas muertas a las cuales dicho autor denomina “zombis” por considerarlas “auténticos muertos vivientes” entre nosotros.

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

Se le ha atribuido sentido al uso del tiempo en el aula a través de significarlo como “potencialmente productivo vs tiempo muerto” esta forma de significar imaginariamente el tiempo en los espacios escolares procede del ámbito fabril en donde los obreros no realizan ninguna tarea en un periodo de tiempo por no tener los elementos necesarios; el tiempo bajo la significación de la muerte implica atribuirle sentido bajo la culminación de la vida como irrecuperable; la significación imaginaria del tiempo en términos de “tiempos muertos” tiene relación con periodos específicos que no se ajustaron entre la previsión y el desarrollo de actividades, o en su caso el tiempo programado para realizar determinada actividad no fue utilizado en su totalidad debido a que los alumnos resolvieron en menor cantidad de tiempo lo que estaba previsto de ahí que se tomen decisiones de lo que el grupo realizará; hacer uso de este tiempo con otro tipo de actividades que no figuran en la planeación se atribuye a “sacarse de la manga actividades” en donde imaginariamente las actividades se tienen en el interior de la manga del vestuario, se tienen a la mano aunque éstas sean carentes de una finalidad educativa.

Además de que la directora verifica que se cumpla con lo planeado, la visita también tiene otras finalidades:

Aracely: La visita nos permite ver un panorama muy amplio, la manera cómo la maestra se dirige a los niños, sí observa que todos comprenden lo que ella les indica o les propone, también nos permiten ver la forma de organización del grupo (E2B, 18/11/2015, p. 9).

Martha: . . . incluso pues pongo ahí las anotaciones desde cuando entro cómo estaba el grupo y cómo empiezan y lo que ellas les van diciendo a los niños, porque dices las consignas deben ser claras y si no son claras pues los haces más bolas, le comento matemáticas trabajar con todo el grupo es muy difícil, no vas a poder atender a todos a la vez, te recomiendo que trabajen por equipos; se les dificulta, y le digo pero es más fácil (E4B, 16/03/2016, pp. 10-11).

La visita también se centra en observar la intervención que la educadora realiza al momento de concretarse la relación educativa, de ahí que se focalice la atención en la forma en que se dirige al alumnado y el tipo de consignas que plantea, la finalidad estriba en valorar si las indicaciones o lo que se le solicita al grupo es expresado con claridad y a la vez comprendido por los alumnos; aunado a que se pueda inferir si la educadora se percata de que los niños las hayan comprendido.

La organización del grupo para abordar algunos contenidos educativos es otro aspecto que las directoras observan; en específico en lo que respecta al campo formativo de pensamiento matemático se cree que el trabajo con grupos pequeños puede facilitar el abordaje de los contenidos.

Se puede advertir que lo que las directoras observan en el trabajo de la educadora responde a aspectos relacionados con la “forma” de organización, de expresión de las consignas y de

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

verificación de que el alumno haya comprendido.

5.2.1. Las visitas a grupo: entre el control, la organización de la agenda de trabajo y los registros de observación.

Las visitas que la directora realiza están sometidas a mecanismos de control, a través de ellas se da cuenta del trabajo que realiza el personal docente y en específico la forma en que la directora se percata de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Martha: ... por ejemplo ya sé que son cinco visitas mínimas al mes, mínimas; entonces ya voy distribuyendo ahorita el mes pasado no hice cinco por qué se me olvidó que iban estar las practicantes y ahorita igual ya llegan las practicantes la otra semana y entonces ahorita estoy (trueno los dedos) a marchas forzadas porque ayer no hubo labores y la semana pasada estuve en el banco y esto y así; dije, cuando veo la hora si no entro a una actividad completa, entonces ya no entro, si no entro a las nueve después de la activación, pues ya no, entonces tengo que esperar, hoy estaban en educación física salí, vi, ya terminaron educación física ya me fui, ahora si ya van a empezar otra actividad, directa para que vea yo la actividad completa (E4A, 17/11/2015, p. 23).

Cubrir un mínimo requerido de visitas a grupo mensualmente parece resultar complicado para la directora, porque se destina mayor tiempo a otro tipo de actividades que también demandan ser atendidas en su momento; en este sentido, la visita ocupa el último lugar entre las prioridades de trabajo, la dificultad para llevarlas a cabo parece centrarse en la distribución y organización del tiempo y en las cuestiones imprevistas. Por otra parte, la incorporación de otras personas al trabajo como son las estudiantes normalistas que se integran durante algunos periodos del ciclo escolar a realizar prácticas en las aulas y las fechas en que se suspenden labores inciden en limitar los tiempos para que la directora pueda observar el trabajo de las educadoras.

Olvidar que en la escuela se tienen previstas ciertas acciones o la participación de personas externas en las actividades, también es un factor que puede alterar el trabajo de la directora y la organización del tiempo programado para las visitas; lo cual, de alguna manera se enuncia a través de la expresión “estoy a marchas forzadas” en tanto que se agota el tiempo para poder realizar dicho tipo de acciones que le competen desde su función pedagógica; de tal suerte que se ve más presionada por cumplir con el número de visitas que por el valor del contenido que se pueda rescatar a través de las observaciones del trabajo de las educadoras como parte sustantiva de la construcción del trabajo pedagógico.

Por otra parte, aunque en la visita a grupo puede considerarse solo la observación de una actividad, sin ser necesario permanecer toda la mañana de trabajo en el aula, aun así parece ser difícil, pues implica estar al pendiente del momento en que las educadoras terminan y empiezan

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

cada actividad, aunado a esto para la directora la visita tiene que concretarse durante la primera parte de la jornada laboral ya que después resulta complicado porque surgen otras actividades imprevistas.

Destinar y hacer uso de tiempos específicos para llevar a cabo la visita resulta problemático ante la diversidad de tareas que desempeñan las figuras directivas.

Lucy: ... en lo técnico pedagógico ahí sí es donde tengo que meter más y también tengo una debilidad que este..., que a veces no, como te diré, aunque tenga mi agenda de decir ahora me toca pasar a tal grupo, a veces se me va yo soy, de momentos, o sea yo te puedo decir es que mi agenda sí, y no respeto mi agenda por ejemplo hoy, por ejemplo hoy que decía hoy concentro esto y ya no paso a los grupos o antier que intentaba pasar a un grupo, vi la necesidad que aquí... , no pues vengase don Beto vamos a limpiar todo aquí, y es desde sacar todo eso, a lo mejor es una debilidad que tengo yo, no respeto mi agenda y cuando menos siento a veces ¡ay! ya no fui a grupos o ¡ay! ya me quedé (E1B, 13/11/2015, p. 11).

La sistematización de los tiempos para realizar funciones pedagógicas es una de las debilidades que Lucy identifica en su trabajo, aunque recurre al uso de la agenda para programar las actividades de orden pedagógico, los tiempos para realizarlas son desplazados ante lo que se considera “necesario” o “importante”, sin posibilidad de postergarse como es el caso de mantener la organización y limpieza de los espacios físicos, de ahí que señale que ella es de “momentos” pues cuando detecta algo que se puede realizar centra su atención en ello, sin importar que tenga programado entrar a un grupo. Ser de “momentos” parece situar a la directora ante la resolución de un sinnúmero de actividades prácticas de diversa naturaleza; mismas que no implican mayores dificultades a diferencia de la complejidad que entrañan los procesos que tienen lugar en las aulas.

Los márgenes de acción para llevar a cabo las visitas de orden pedagógico son susceptibles de quedar al arbitrio de la organización y con la facilidad de postergarse; entrar a los grupos no constituye algo que se someta de manera rigurosa a los tiempos determinados con antelación. Aunque se considera una “debilidad” no dar prioridad a una parte de la dimensión pedagógica del trabajo; como lo son las vistas a grupo, suele anteponerse ante la necesidad de resolver otro tipo de situaciones.

Para llevar a cabo las visitas se recurre al uso de formatos en donde la directora registra observaciones de acuerdo al objetivo que haya definido previamente. Este tipo de instrumentos tienen sus antecedentes en la definición de la función pedagógica realizada en la década de los 80', aunque en ese momento su uso se restringía a contestar indicadores previamente establecidos bajo la opción si/no, con el paso del tiempo se ha dado pauta para que las directoras utilicen formatos con mayores posibilidades de hacer un registro de lo que se observa; sin embargo, recuperan elementos comunes entre ellos, los datos del plantel, nombre de la educadora y grupo,

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

objetivo, observaciones y sugerencias.

Lucy: ... antes inclusive yo manejaba mucho unos formatitos que nos daban en las visitas, por ejemplo era de..., ya hasta me lo sabía, al inicio de ciclo escolar era..., ve a ver cómo está el acomodo del salón, ve a ver cómo está este..., su organización, sus expedientes, y pues si o sea era..., el decorado que lo cambien y que..., fíjate nada más (E1B, 13/11/2015, p. 19-20).

Es común que las directoras se refieran al instrumento que utilizan para realizar la visita recurriendo al término “formatito (s)” lo cual, de alguna manera parece minimizar el contenido del documento que pueda dar cuenta de lo que sucede en las aulas. Anteriormente el objetivo de las observaciones realizadas durante las visitas, también era asociado a la definición del trabajo de acuerdo a tres momentos del ciclo escolar: el inicio (septiembre), a medio ciclo escolar (enero) y al final (junio), mismos que se consideraban para llevar a cabo la evaluación de los proyectos anuales de trabajo que elaboraba la educadora; independientemente de que también se realizaran visitas durante todo el ciclo escolar.

Era recurrente que a inicios de cada año escolar se valoraran las condiciones y distribución de los espacios escolares, lo cual estaba asociado con los planteamientos metodológicos del programa de 1992, en función de la organización de espacios y materiales a través de áreas de trabajo como medio para posibilitar el desarrollo de la metodología por proyectos, en este panorama la organización de los materiales y el ambiente alfabetizador constituían condiciones para concretar procesos de enseñanza y aprendizaje.

De ahí que las directoras realizaran una visita al inicio del ciclo escolar cuyo objetivo se dirigía a observar la organización del espacio físico del aula, además de incluir aspectos administrativos como era la conformación de los expedientes individuales de los alumnos, mismos que integraban una serie de documentos de carácter personal y oficial, así como la ficha de identificación del alumno con los aspectos relevantes de su desarrollo y la dinámica familiar. El decorado del aula también era valorado en la primera visita del ciclo escolar, aspecto que tienen sus antecedentes en los procesos fundacionales de la educación preescolar en donde el ambiente que rodeara al niño tenía la finalidad de producir impresiones de belleza (Zapata, 1940).

Los aspectos considerados en la primera vista del ciclo escolar eran reiterativos anualmente, incluso la directora indica que ya se los sabía, este hecho da cuenta de cómo las visitas pueden adquirir un carácter rutinario y de verificación, cuando su contenido se centra en aspectos materiales y visibles que tienen cierta incidencia en el desarrollo del trabajo, pero que no dan cuenta de los procesos a través de los cuales se despliega la enseñanza y el aprendizaje.

Incluso en lo que señala la directora, hay un indicio de una posible reflexión pues se infiere que se cuestiona sobre cómo era posible que las observaciones que realizaban fueran de esa na-

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

turaliza.

Por otra parte, en el hacer cotidiano la directora suele tener inquietudes sobre lo que debe de observar y registrar en los formatos de visita, esto se enfatiza con mayor algidez en quienes son de reciente incorporación a la función.

Martha: ahorita que revisen mis observaciones pues. . . , mis visitas ya me podrán decir en qué estoy mal o que me falta, pero dije la práctica va a ser la que me va a permitir detectar mis fallas, mis errores y demás, ahorita incluso la opción de. . . , decían ¿qué es lo tienes que observar en las visitas? hay una opción de saber ¿qué es?, ¿en qué me tengo que enfocar? con lo que les acaban de preguntar en el reporte que se subió para las educadoras que se evaluaron, era el informe de responsabilidades y ahí te preguntaban ciertas cosas que tiene que hacer la educadora; entonces, pues ese ya es un tip para ver que realmente lo haga y ya voy a poder sacar qué es lo que tengo que observar, si en realidad lo hace; porque si no cuando pregunten eso ¿qué voy a contestar? si nunca lo observé, entonces ya tenemos ahí como que un listadito de cosas que debes observar en lo que debe estar haciendo la educadora (E4A, 17/11/2015, p. 23).

La incertidumbre de no saber cómo definir lo que se va observar durante la visita lleva a la directora a cuestionarse y plantearse si existen opciones que le permitan saber en qué enfocar su atención; ante la ausencia de una respuesta incluso trata de darse una idea a partir de la información que le solicitan las autoridades educativas como lo es el Informe de Cumplimiento de Responsabilidades Docentes para quienes participan en el proceso de evaluación docente, dicho instrumento comprende “un cuestionario estandarizado con preguntas cerradas, a realizar en línea a través de la plataforma del Sistema Nacional de Registro del Servicio Profesional Docente, habilitada para tal función” (SEP, 2016, p. 12).

Recurrir a dicho instrumento es una forma de resolver aparentemente lo que va a observar durante la visita incluso señala la necesidad de elaborar un “listadito” cuestión que parece reducir la acción de la directora en función de verificar y controlar lo que realiza el personal en relación al cumplimiento de sus responsabilidades; sin embargo, el trabajo pedagógico de las educadoras es de mayor complejidad.

Para Martha al tener poco tiempo de haberse integrado a la función directiva su preocupación se centra en cómo abordar y dar cuenta del trabajo pedagógico de las educadoras, de alguna manera la falta de una orientación específica para realizar su trabajo ha incidido; por lo cual, busca generar sus propios recursos en función de lo que se le presenta y de la experiencia laboral que ha construido.

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

Martha: ... ahorita ya vi tengo que hacer una observación en mi formatito que hice, ya conforme me funcione, sino pues le voy modificando, traigo igual otras ideas que lo manejábamos allá en inicial, y estoy combinando cosas o sea de todo lo que aprendí allá en inicial con lo que aprendí aquí en estos ocho meses (se ríe) y dije va, dije ahora sí que dicen echando a perder se aprende y empiezo con mis visitas; las primeras pues nada más las tengo aquí en sucio, no sabía que se les daban a firma a las educadoras (E4A, 17/11/2015, p. 14).

El diseño del formato para concretar el registro de lo que la directora observa en relación a la visita que realiza a los grupos, es susceptible de ser modificado de acuerdo a las necesidades detectadas. Para llenar el formato y efectuar la visita a grupo la directora recurre a sus saberes experienciales que se han formado e integrado a través de la práctica (Tardif, 2004), el valor que le atribuye a sus saberes provenientes de la experiencia en educación inicial la llevan a recuperarlos y hacer una combinación con lo que está aprendiendo en el nivel de preescolar; esta hibridación de la experiencia anterior con la actual, se realiza a partir de la experimentación en donde parece cobrar sentido la expresión “echando a perder se aprende” la cual de alguna manera da cuenta de la forma en que enfrenta su labor pedagógica al basarse en lo que le ha brindado la experiencia; pero también, como algo que se aprende en el hacer cotidiano a partir de desaciertos y errores. Así, la función pedagógica de la directora se construye a partir del aprendizaje por ensayo y error en donde parece imperar la lógica del descubrimiento, ante la ausencia de elementos que orienten su hacer directivo.

En el trabajo diario la directora hace modificaciones en torno al contenido de la visita, lo cual la lleva a plantear que en este tipo de trabajo se encuentra “haciendo pininos” situación que llama la atención en el caso de Lucy quien tiene varios años de ejercer la función.

5.2 La función pedagógica de las directoras a través de las visitas a grupo: un entretejido entre lo instituido y las creaciones de sentido.

Lucy: inclusive fíjate que hasta he modificado mi forma de, de... , observación con ellas, antes era de que llevaba mi libretita y a estar registre y registre, ahora no, ahora lo que hago es meterme me involucro, trabajo con ellas, este ya nada más que a ver qué vas hacer, me siento con un equipo y traba... , o sea yo me involucro en esa observación, digo ahora si es más pedagógica que técnica, y ya hasta al finalizar ya me vengo y entonces ya empiezo... (con las manos expresa que registra), o al momento estoy ahí como se llama este chiquito este, Juanita, Pablito, y entonces ya cuando vengo hacerles sus observaciones, las hago más enfocado a los niños, bueno también depende de mi propósito, si voy a ver la intervención de la educadora, comienzo a ver a la educadora, su actuar, sus fortalezas y pues sus debilidades las pongo como sugerencias. Situar realmente esos avances en los niños en cada campo formativo, finalmente antes era ver de una forma general, global y entonces uno así como que hacia prejuicios, fíjate lo que era antes no, ver a los niños dos o tres horas, hay no es que los niños se desenvuelven muy bien y acá, y no es cierto a veces unos niños tienen más habilidades en algunas cosas que en otras; entonces cuando etiquetamos a esos chiquitos, no es que el niño no habla, pero que tal cuando está en educación física, que habilidades tiene el chiquito que brinca, salta y run, run, entonces yo creo que de esa manera conocemos esas habilidades más concretas en los chiquitos y... , pues no se pierde uno, entonces este... , apenas estoy haciendo mis pininos eeehhh, no te diré que todo maravilloso, pero bueno finalmente es una estrategia que digo si no me funciona tengo la facilidad de cambiarla y modificarla (E1B, 13/11/2015, p. 19-20).

En su relato la directora hace una comparación sobre cómo realizaba anteriormente las visitas a grupo destacando que la visita “ahora si es más pedagógica que técnica”, pues atribuye que los registros se centraban en una observación general en donde se recuperaba lo que los niños realizaban incluso señala que esto originaba que se hicieran prejuicios y se catalogara el comportamiento de los niños en función de lo que se observaba en una visita. Para Lucy este tipo de observaciones tenían un carácter global y general.

El carácter pedagógico que ahora le atribuye a la visita se centra en que ella interviene al preguntarle a la educadora lo que va hacer, su postura consiste en involucrarse en el trabajo, sentarse con los alumnos y centrar su observación en lo que hace cada niño; en específico parece estar dirigida a los procesos de aprendizaje diferenciados, incluso la directora señala que el registro de lo observado ya no lo efectúa en el aula sino que en un momento posterior, ya en la dirección realiza este tipo de trabajo cuya finalidad consiste en identificar las habilidades de los niños de manera concreta, en este tipo de visita subyace una evaluación de los alumnos.

La distinción que la directora hace en relación a las visitas, la llevan a advertir que ahora comienza a utilizar y poner a prueba una estrategia de observación distinta, lo cual se expresa a través de la frase “haciendo pininos”, mexicanismo usado para referirse a los primeros pasos que se dan para realizar una actividad, de tal suerte que considera que está intentando transitar hacia una dirección para pasar de un registro general a un registro que de manera puntual dé cuenta de los logros de determinados niños en específico. En dicha intención que tiene la maestra manifiesta que “no todo es maravilloso” porque de alguna manera le demanda poner en juego su saber

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

pedagógico al tratar de recuperar las habilidades que los niños manifiestan en los procesos de aprendizaje y que se enfatizan desde los planteamientos curriculares del programa (PEP 2011).

Por otra parte, la directora también plantea que al centrar su atención en la intervención de la educadora, dirige su observación hacia las fortalezas y las debilidades que se manifiestan en el trabajo; esta lógica ha operado durante varios años para dar cuenta de lo que se observa con respecto al hacer pedagógico de la educadora; en ella subyace, por un lado, un reconocimiento de las fortalezas; sin embargo, en el registro de las sugerencias se recurre a eufemizar lo que se ha detectado como debilidades del personal, a manera de no hacerlas evidentes de forma directa y plantearlas únicamente como aspectos que la directora sugiere mejorar.

5.3. Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La metáfora que se ha recuperado en este apartado involucra creaciones de sentido provienen de los imaginarios sociales del capitalismo y de significaciones imaginarias religiosas, por otra parte se identifica una red de relaciones entre algunas expresiones metafóricas que se conectan entre sí y que le dan sentido a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la metáfora del vuelo o del viaje.

En la primera parte de este apartado se puede advertir que unas expresiones metafóricas llevan a otras, este se debe de acuerdo con Lizcano (2003) a que las conexiones que se establecen entre ellas obedecen a la lógica de lo imaginario, de ahí que se señale que las metáforas constituyen una “tupida red” de conexiones.

En este sentido a lo largo del capítulo las expresiones metafóricas que constituyen a la metáfora del vuelo son: “el diagnóstico es el arranque”/el punto de partida, “si se pierden los docentes ya no hay proceso en ese aprendizaje”/ dar dirección, “hacer que los niños despeguen”, “que los aprendizajes lleguen a los niños”/“que la educadora aterrice los aprendizajes”/el punto de llegada. Los sentidos que entrañan estas expresiones metafóricas, están sirviendo de telón de fondo para significar los procesos de enseñanza y aprendizaje y a su vez están presentes en el ejercicio de la función pedagógica de las directoras tanto al observar lo que ocurre en el aula como para realizar alguna observación a las educadoras.

Por otras parte algunas otros sentidos que trastocan lo que sucede en el ámbito escolar son aquellos que provienen del imaginario capitalista como son “venderles las ideas a los niños”/satisfacer al cliente, así como el aprendizaje “por añadidura”.

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lucy: yo creo que los aprendizajes se dan paulatinamente, aquí procuramos realmente que ellas vean y que conozcan las características de su grupo a partir del diagnóstico que ellas tienen, desde ahí yo estoy cuestionando ¿por qué me estás poniendo esto? ¿por qué me estás poniendo que tienes tantos niños kinestésicos y por qué auditivos? y ¿por qué esto? o sea desde ese momento es cuestionarlas porque **es el arranque el diagnóstico** y si desde ahí se pierden los docentes ya no hay ese proceso en esos aprendizajes que queremos, ...las maestras hacen un diagnóstico más completo, más real y sobre todo. . . , este, mmmm encaminado siempre a lo que les van a dar a los niños en base (sic.) a que están viviendo en familia, que están viviendo en la escuela, sí y qué necesidades tienen a lo mejor intelectuales, conceptuales, actitudinales pues en eso ellas ya están haciendo su planeación pero van **de lo menos a lo más**, tengo un grupo de tercer año que en este momento los niños ya están haciendo este. . . , palabras, pero es igual este es un proceso en que la maestra desde el año pasado se pasó con su mismo grupo, pero igual es un **buen diagnóstico** y sobre todo te puedo decir que no hay planas, no hay libros, no, no, no, es la maestra que está respetando y **se está dando esa oportunidad de realmente llevar esos aprendizajes que nos está pidiendo nuestro programa**(E1B, 13/11/2015, p. 17).

La organización de la enseñanza pone en evidencia una racionalidad técnica de la planificación en tanto proceso que involucra y atraviesa de acuerdo con Araujo (2008) diferentes etapas, entre ellas: el diagnóstico⁶³ de la “situación real”, cuyo propósito radicaría en detectar tanto las características como las necesidades de los alumnos, la primera etapa da pauta para realizar las subsecuentes en términos de formular un plan, llevar a cabo lo que se ha planeado y evaluar.

Metafóricamente se hace referencia a que “el diagnóstico es el arranque” lo cual implica emprender una serie de acciones previamente planeadas a fin de realizar una valoración sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos; en otras palabras, en esta etapa se evalúan las capacidades, habilidades, saberes y conocimientos que poseen los niños; la evaluación inicial realizada a través del diagnóstico es significada como un punto de “arranque” que da pauta para definir el rumbo, la organización y la dirección de la enseñanza; “arrancar” implicaría “echar andar” o “poner en marcha” cuestión que coloca a la educadora como detonante acción educativa.

El diagnóstico es significado como “el arranque”, imaginariamente se funda en varias creencias atribuidas al éxito o fracaso de los procesos de aprendizaje; la primera de ellas está relacionada con la elaboración de un “buen diagnóstico” que figura como garante de los logros subsecuentes, en tanto que da pauta saber hacia dónde dirigir la enseñanza; sin embargo, parece quedar velada la complejidad que entraña la enseñanza en el hacer diario de la educadora; la segunda creencia es atribuida a que en esta fase los docentes pueden “perderse” al tener dificultad

⁶³Desde lo instituido el diagnóstico inicial implica que durante los primeros días de clase la educadora reúna una serie de información sobre sus alumnos, para lo cual se recurre a diversos datos que aportan los padres de familia sobre su desarrollo personal, su dinámica familiar, su estado de salud, sus gustos e intereses, etc., aunado a la información que la educadora recaba al llevar a cabo situaciones de aprendizaje que le permiten observar las características de los niños, los saberes y conocimientos que manifiestan; este proceso conlleva un análisis de la información a fin de tomar decisiones para organizar el trabajo con el grupo.

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

para detectar los aspectos centrales que implica la fase diagnóstica.

El diagnóstico como punto de “arranque” bajo la dicotomía dar dirección o perderse, lleva a la directora a realizar una valoración del trabajo y situar su intervención con la finalidad de que las educadoras no se “pierdan” en esa fase inicial, de ahí que cuestione a las educadoras sobre las características de “los niños, a fin de detectar los estilos de aprendizaje (auditivo, kinestésico y visual) que aparecen como algo sustancial. Sin embargo, el programa del 2011 no alude en estos términos a esta fase diagnóstica dado que se pone énfasis en la observación de características, necesidades y capacidades que en un primer momento forman parte de evaluación inicial a partir de la cual se establecen criterios para la planificación del trabajo durante el ciclo escolar. Esto permite advertir que la intervención de la directora se realiza desde las teorías implícitas que no necesariamente forman parte del programa.

Por otra parte, el diagnóstico parece focalizarse únicamente en la evaluación del alumno y en definir desde dónde iniciar y hacia dónde dirigirse; lo cual posibilita la toma de decisiones; no obstante, se deja de lado que los primeros encuentros o “encuentros iniciales” (Delamont, 1984) entre los alumnos y la educadora define un modelo de relaciones e interacciones que posibilita el desarrollo de la clase fundado en las expectativas de maestro y de los alumnos, aunado a que se definen las responsabilidades y compromisos recíprocos, así como el rol del maestro y del alumno de la clase.

Dar dirección y definir la organización de la enseñanza es atribuido a “ir de lo menos a lo más” en donde subyace una lógica progresiva del aprendizaje que implica que la educadora respete el ritmo en que aprenden los niños y “lleve los aprendizajes a los alumnos” cuestión asociada a la definición del aprendizaje desde la lógica prescriptiva; es decir, a partir de lo que marca el programa.

En la expresión metafórica del “arranque” subyace un sentido atribuido a la Evaluación diagnóstica como “punto de partida”, que pone de relieve por un lado, la valoración del alumnado, aspecto que va a permitir en lo sucesivo definir el trabajo del ciclo escolar; por otra parte, este momento también da lugar a la intervención de la directora para orientar a las educadoras y evitar que se “pierdan”.

Al tener presente de acuerdo con Lizcano (2012) que múltiples sentidos alimentan a la metáfora, esto conduce a explorar otro de los sentidos que las directoras le atribuyen al trabajo de la educadora y que involucra “hacer que los niños despegue” cuestión relacionada con las condiciones que posibilitan el aprendizaje. Es interesante cómo dicho sentido que se le atribuye a la labor de la educadora forma parte de la manera en que la directora significa el aprendizaje desde que inicia a trabajar como educadora, de ahí que Aracely al recordar su trabajo indique:

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aracely: ... la labor de la educadora en sí en el aula, para mí era, y sigue siendo no solamente rica e importante y sumamente trascendental en la vida de los niños porque nosotros podemos... , hacer que los niños despeguen o de plano pisotear su personalidad no, pero recuerdo que era muy divertido y sigue siendo muy divertido; el entrar al grupo es un reto, es un reto porque desde entonces me van a escuchar, me van a comprender, les va a interesar lo que yo les diga, cómo se los plantee (E2A, 10/11/2015, pp. 6-7).

Catalogar la labor de la educadora como “rica e importante” da cuenta del valor que se le otorga en relación con la educación de los alumnos, quienes inician su escolarización en el nivel de preescolar. Incluso al percibirla como trascendental en la vida del niño, la sitúa desde un ángulo afectivo pues se atribuye que de ella depende que los niños “despeguen”, lo cual remite a tener presente las consideraciones realizadas por Aracely en torno a lo afectivo y lo emocional como una prioridad en el sentido de preparar a los alumnos para el aprendizaje.

En contraparte, se puede suscitar que la maestra opte por “pisotear la personalidad del niño” lo cual implicaría que a través de un mal-trato inhiba su forma de ser y la manifestación de sus sentimientos, actúe sin respetar al niño y violente su desarrollo personal.

La expresión “hacer que los niños despeguen” centra la labor de la educadora en lograr el avance de los alumnos con respecto a sus procesos de aprendizaje; esto denota cierta intencionalidad en la orientación y organización de la enseñanza. El “despegue” como forma de concebir el inicio de los procesos de aprendizaje formales, aparece relacionado a ciertas condiciones creadas por la educadora como es el respeto hacia la personalidad de cada uno de los alumnos y la organización de los procesos educativos. De esta manera la enseñanza parece significarse como un medio que posibilita al alumno hacer un recorrido con cierta dirección, cuyo primer punto es el despegue, el cual marca una separación entre lo que los alumnos sabían y lo que se pretende que aprendan. Esta expresión involucra una relación entre la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la aeronáutica el despegue implicaría poner en funcionamiento el motor de una aeronave para comenzar a avanzar y separarse del punto inicial, en donde se pasa de un desplazamiento terrestre a uno aéreo; en este sentido hacer referencia a “que los niños despeguen” marca una diferenciación entre lo que pueden aprender en dos espacios distintos el hogar y la escuela. En la metáfora del despegue aparecen los procesos de aprendizaje como “desplazamientos” que tienen lugar desde lo cognitivo y que se propiciarían a través de la intervención de la educadora.

A través del “despegue” se hace referencia al aprendizaje como un viaje aéreo en el cual la maestra figuraría como la que impulsa el vuelo que simbólicamente se asociaría con la enseñanza. El papel de la educadora se sitúa como la encargada de dirigir el viaje; en este sentido, es quien sabe qué dirección tomar, que rutas resultan más convenientes para llegar a determinado

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

punto y alcanzar ciertos aprendizajes; así dar dirección conlleva a significar la intervención docente en términos de “la ruta a seguir”. Desde la metáfora del viaje, el viaje estaría dirigido hacia el logro de conocimientos y saberes, hacia lo que es escasa o nulamente conocido por el niño. El viajero o viajeros (simbólicamente representan a los niños) y como tales se caracterizarían por su curiosidad, su deseo de conocer, y sorprenderse ante lo que descubren. El viaje puede estar asociado a la aventura, al encuentro con el otro, pero también a dificultades y complicaciones, al displacer o placer que le produzca el encuentro con lo desconocido.

Cabe aclarar, que en este sentido metafórico también hay un momento de aterrizaje que implicaría el punto de llegada con relación a los aprendizajes, esto se abordará más adelante al discutir con mayor profundidad las implicaciones de la metáfora en los procesos educativos.

Como se puede advertir, esta metáfora entraña significados profundos que permiten identificar elementos del orden de lo imaginario y de lo simbólico, presentes en la forma de concebir la enseñanza y el aprendizaje.

En este sentido, subyace una forma de significar el aprendizaje, en donde el “despegue” posibilitaría alcanzarlo; situar el aprendizaje en un lugar o plano distinto marca un punto de inflexión al considerarlo fuera del alcance de los alumnos y al poner atención en los medios y acciones para lograrlo. Este planteamiento también responde a una lógica de aprendizaje definido desde un orden curricular en función de ciertos contenidos que hay abordar.

La metáfora del vuelo involucra tres formas de situar el aprendizaje: como punto de partida, como algo lejano/punto de llegada o colocar el acento en el trayecto asociado al interés, la aventura y el descubrimiento.

Al aprendizaje como “punto de llegada” se liga a la metáfora del “aterrizaje de los aprendizajes” aspecto que se desbrozará en las siguientes líneas:

Mary Carmen: tengo una educadora que planea muy bien, aterriza muy bien los aprendizajes y siempre me dice mira estoy trabajando lenguaje y comunicación lo saqué del volumen uno, estoy poniendo en práctica esta situación didáctica y no es malo porque nos han dicho que nos apoyemos, o el fichero que tenemos, la alegría de aprender y el placer... , no sé no recuerdo ahorita, los podemos ocupar... (E3A, 13/11/2015, p. 29).

A partir de los planteamientos prescriptivos la intervención docente requiere de una planificación que permita a la educadora definir la intención educativa, las formas de organizar el trabajo, los recursos didácticos y prever cómo evaluará el aprendizaje de los alumnos (P.E.P, 2011). La enseñanza y el aprendizaje de acuerdo con Davini (2008) “requiere de una secuencia sistemática y metódica de actividades” (p. 42). En lo expresado por la directora destaca que una educadora “planea muy bien”, porque se vale de los referentes bibliográficos que se le brindan al

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

personal docente, de ahí que la educadora retome algunas situaciones didácticas que vienen en ese tipo de materiales para efectuar la planeación de su trabajo.

El aprendizaje como “punto de llegada” se pone en estrecha relación con la enseñanza y se vincula con la metáfora de “aprendizaje como un viaje o vuelo aéreo” en donde justamente figura un “punto de partida” y un “punto de llegada” este último se relaciona con el sentido atribuido imaginariamente a la acción de la educadora como encargada de “aterrizar los aprendizajes”. Se plantean simultáneamente ambas metáforas porque sus puntos de “interconexión” y “engarce” permiten entrever la manera en que “unas metáforas se entrelazan con otras, la manera en que unas llevan a otras, o bloquean la aparición de otras...” (Lizcano, 2003, p. 23). En este sentido la metáfora remite a una red de interconexiones que solo es posible a través de lo imaginario que no tiene límites; dado que el contenido imaginario de las metáforas forma parte de ese fluir magmático, esto conduce a reconocer la dimensión instituyente de lo imaginario como emergencia a través de la cual se puede crear o recrear el sentido que se le atribuye al aprendizaje.

De hecho la metáfora del “aterrizaje” en el campo educativo se ha utilizado para ponderar la relación entre la teoría y la práctica⁶⁴, desde la formación de los profesores se alude a una práctica con sustento teórico, de tal forma que dicha metáfora alude a “aterrizar la teoría en la práctica” y es significada bajo la idea de hacer uso, aplicar o poner en práctica aquellos conocimientos que se han adquirido, en otras palabras esto también suele hacer referencia a la metáfora de “aterrizar el conocimiento”. Por otra parte, para efectos de llevar a cabo un plan o expresar lo que se piensa con claridad se hace referencia a “aterrizar las ideas” ésta metáfora también es utilizada en otros ámbitos.

Los sentidos que subyacen en la frase “aterrizar los aprendizajes” se pueden desbrozar a través de la metáfora del “aprendizaje como un vuelo o viaje” en donde la acción educativa es atribuida a dar dirección al aprendizaje, cuestión que figura como una tarea exclusiva de la maestra quien ocuparía un lugar similar al del piloto aviador en tanto poseedor de una serie de conocimientos y habilidades específicas que le permiten controlar, maniobrar y dirigir o re-direccionar el vuelo en caso de ser necesario. Hay que señalar que el tipo de interacción que se establece entre el piloto y los pasajeros es unidireccional y se da prioritariamente a través de la comunicación verbal como medio para dar instrucciones a los pasajeros y proporcionarles información, no obstante, en el caso de los maestros frente a grupo una constante es el dar instrucciones, muchas de ellas no están centradas en la enseñanza sino en la disciplina.

⁶⁴La relación entre la teoría y la práctica en el ámbito educativo ha sido un problema abordado desde diferentes enfoques entre ellos los que trascienden la relación unidireccional y focalizan la atención en una relación dialéctica, entre las líneas de investigación afines a esta lógica se encuentran por un lado los estudios relacionados con los procesos de pensamiento de los profesores y por otra parte, las indagaciones sobre las teorías implícitas de los profesores (Ver Álvarez, 2012).

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“Aterrizar los aprendizajes” remite a un saber hacer por parte de profesor movilizado a través del dominio de conocimientos y saberes, sitúa el aprendizaje solo desde un ángulo en el cual dependería de la acción de la educadora, eximiéndolo de ser proceso de construcción personal que está mediado socialmente (Davini, 2008). Desde la articulación entre los proceso de enseñanza y aprendizaje “el propósito es generar condiciones de aprendizaje, pero el aprendizaje mismo pertenece al alumno en función de lo que recibe del mensaje pedagógico y de su capacidad de mostrarse activo en el contexto escolar” (Cordié, 2007, p. 117). Este planteamiento conduce a tener presente que el objeto de la enseñanza durante todo el proceso sufre transformaciones y modificaciones por parte del maestro; desde el momento de generar las condiciones de aprendizaje hasta el abordaje del contenido explícito en el mensaje pedagógico; se puede señalar que efectivamente las condiciones de aprendizaje juegan un papel central al posibilitar o limitar el desarrollo de las capacidades y habilidades de los estudiantes; sin embargo, cada alumno tiene un papel fundamental en su propio proceso de aprendizaje al poner en relación sus saberes previos, modificarlos o reelaborarlos para apropiarse de conocimientos, habilidades o generar aptitudes; situación que resulta ser sumamente compleja porque involucra procesos cognitivos diferenciados, aunado a la intensidad de los aprendizajes que de acuerdo con Davini (2007) pueden ser de alta, mediana o baja intensidad.

Para la directora la visita a los grupos responde a realizar una valoración del trabajo pedagógico de la educadora y de los procesos de aprendizaje, para lo cual la intervención de la educadora es un aspecto que considera a observa, a fin de asegurarse de “si los aprendizajes lleguen a los niños” o “permitirles a los alumnos llegar al conocimiento”.

Mary Carmen: ... para mí esas visitas tienen un objetivo, o sea si observo la intervención docente veo si las consignas están claras, si los aprendizajes están realmente están llegando a los niños; otra intención es por ejemplo: ver el desempeño docente en que está fallando realmente cuáles son sus deficiencias dentro de los grupos y ver el nivel de avance en los niños para eso me sirven, para conocer en qué campos van más bajitos, porque luego te dicen una cosa por otra, por ejemplo luego te dicen es que tal niño lograr tales cosas y cuando tú constatas el trabajo de los chicos te das cuenta que difiere mucho de lo que dicen (E3B, 18/03/2016, p. 26).

Generar condiciones de aprendizaje implica una intervención educativa por parte de la educadora; dicho aspecto puede ser considerado como parte del objetivo que oriente la visita realizada por la directora a los grupos.

A través de la narración de la directora se pone de manifiesto que el logro del aprendizaje es significado como “punto de llegada” en tanto que atiende a una lógica prescriptiva por medio de la cual se define lo que es importante aprender en términos de contenidos, así como las habilidades y aptitudes que los alumnos van a desarrollar; en otras palabras, subyacen finalidades

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

educativas que plantean hasta dónde llegar. Uno de los propósitos que se le atribuye a la visita radica en percatarse de que “los aprendizajes lleguen realmente a los niños” lo cual coloca el acento en el aprendizaje como “algo externo” que en cierta parte parece atribuirse a que la educadora atienda a la lógica planteada en el programa en torno a los aprendizajes esperados o en su caso abocarse a la enseñanza, de ahí que la directora señale la intención de focalizar su atención en el desempeño de la maestra frente a grupo, en las “deficiencias y fallas” que estarían obstaculizando el aprendizaje.

Martha: ... ahorita me estoy enfocando a la intervención de la maestra en cuestión al campo formativo de pensamiento matemático porque es lo que vamos a estar trabajando marzo y abril. Dije: ¿Cómo están trabajando? ¿De qué manera les permiten a los niños **llegar al conocimiento**?, les decía yo, acá les dan casi la respuesta, no les permites nada y luego, luego, no, no, pues no les digas no, pregúntales, dile si ya revisó bien, de otra manera, no me los traumes, no estás mal, si tan solo en la primaria ahorita están con problemas, lo primer que nos piden es anota los datos, es la importancia de los datos, sino quieres que los niños pasen al pizarrón, le digo sería importante que lo anoten en el pizarrón, pasen, escriban, y le digo que todos vean, que te conste que todos te están viendo y si no quieres poner números pus pon un muñequito este es fulanito, este es zutanito, o sea que entiendan que son dos y que van... , le digo necesitan material concreto, aunque sea tercero lo necesitan, le digo es la base, le digo no lo des por un hecho de que ya todos saben porque los pobrecitos están así de ¿y ahora qué? Le digo no, ahí les dan opción a que manejen material concreto, pero si tú se los manejas desde el pizarrón ya va a ser más fácil que lo grafiquen, que lo plasme en un cuaderno y ya después lo que les preguntas rápido lo van a contestar, porque hay quien lo contesta y cuando le dices que por qué lo contestó ni saben (E4B, 16/03/2016, p. 9).

Lograr que el alumnado se apropie de conocimientos y saberes conlleva a que la directora considere los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con un punto de “llegada”. Bajo la percepción de permitir al alumno “llegar al conocimiento” la directora centra la atención en el uso de preguntas y recursos educativos.

El uso de interrogantes es una técnica de enseñanza a la cual la directora le atribuye valor; sus apreciaciones en torno a la clase se dirigen a valorar cómo intervienen la educadora a través de las preguntas que le realiza al grupo y en función de esto le realiza algunas sugerencias a la educadora para que evite desaprobar al alumno en caso de dar una respuesta incorrecta o darles la respuesta sin que medie la posibilidad de que el alumno realice un esfuerzo cognitivo, expliciten sus razonamientos o justifiquen sus respuestas. Por medio de las interrogantes se genera una interacción didáctica y su relevancia estriba en la intencionalidad que persigue el maestro, los efectos que produce entre los integrantes del grupo y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Propiciar que se “llegue al conocimiento” se puede leer desde diferentes ángulos; el primero de ellos está relacionado con los fines y objetivos educativos del programa de estudios a

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

partir del cual se define lo que se requiere en términos de aprendizaje; en este sentido, en el Programa de Educación Preescolar 2011 se puede advertir que los aprendizajes que se pretende que los alumnos logren son parte del perfil de egreso (rasgos deseables que los estudiantes deben alcanzar), de los estándares curriculares (organizados de acuerdo con los periodos escolares y referentes para la evaluación) y de los aprendizajes esperados de cada una de las competencias que se integran en cada campo formativo; desde esta lógica, la definición del aprendizaje como “punto de llegada” es interpretado en función de los logros que los alumnos deben alcanzar y figuran en relación del tiempo: al término de un período escolar, de un ciclo escolar o en función de la organización del trabajo en periodos cortos. La enseñanza se orienta desde un plano prescriptivo hacia determinados propósitos y fines educativos de tal forma que el punto de “llegada al conocimiento” está previamente definido, corresponde a una lógica normativa que desde el campo curricular se ha instituido en torno a la distribución de saberes, en este sentido la educadora puede tener un referente de lo que se espera en términos de aprendizaje.

En la expresión “permitir a los niños llegar al conocimiento” no solo subyace un reconocimiento del profesor como poseedor del conocimiento, también dicha forma de significar el aprendizaje se relaciona con elementos teóricos que le han dado soporte a la perspectiva constructivista; entre estos, se encuentra las contribuciones de la teoría socio cultural de Vigostky, cuyos fundamentos sostienen que los procesos de enseñanza-aprendizaje se desarrollan mediante la interacción; el papel del maestro radica en organizar el trabajo, ayudar, dirigir y orientar a los alumnos durante sus procesos evolutivos, de tal forma que los alumnos deben avanzar hacia la Zona de Desarrollo Próximo⁶⁵ la cual “podría insinuar que, dado que el desarrollo cultural es ”traccionado” —andamiado o mediado— por un adulto o un par más capaz que pone rumbo a los procesos de desarrollo, todo desarrollo futuro para el sujeto asistido no es más que el arribo a puntos de llegada ya transitados por otro” (Baquero, 2002, p. 59).

Por otra parte, uno de los rasgos que caracteriza la práctica constructivista es la existencia de “puntos de llegada no conocidos de antemano en los procesos constructivos” (Hatano citado por Baquero, 2002, p. 59), lo cual está en estrecha relación con los fines de la educación y con los elementos teóricos a partir de los cuales los sujetos han significado el aprendizaje.

El valor que se le ha otorgado al uso de materiales concretos como medio para que los alumnos aprendan responde a la necesidad de los niños pequeños por manipular y explorar, cuestión que es aprovechada para posibilitar el desarrollo de habilidades cognitivas; desde lo que plantea la directora podemos advertir que el uso del material concreto tiene una función simbólica para

⁶⁵Comprende “la distancia entre el nivel real de desarrollo determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

representar físicamente determinada cantidad de objetos que los alumnos puedan visualizar y a partir de esto dar respuesta a lo que la maestra les pregunta o en su caso hacer uso de los datos para representarlos gráficamente; es decir, obtener un producto tangible que permita dar cuenta de su aprendizaje. Se puede advertir que “llegar al conocimiento” implica la intervención de la maestra conjugando una serie de estrategias entre ellas las interrogantes y el uso de los materiales; aunque cabe advertir que las preguntas conllevan a obtener respuestas verbales las cuales dan cierta certeza sobre los logros de aprendizaje; desde lo que plantea la directora interrogar sigue una lógica vertical centrada en la intervención de la educadora en donde se reduce la posibilidad de que los alumnos también pueden intervenir preguntando.

Las observaciones que la directora le hace a la educadora parecen estar centradas principalmente en el uso de los medios educativos y movilizan teorías implícitas que sirvieron de fundamento en la perspectiva constructivista.

Por otra parte, otra de las metáforas presentes en el discurso de una de las directoras refiere a los aprendizajes que los alumnos logran a posteriori al “punto de llegada” que definen desde el planteamiento curricular, en este sentido se alude metafóricamente al “aprendizaje por añadidura”.

Decían acá, no es que los niños ya se saben hasta el veinte, pero como periquitos, pero la relación de objeto-número no la han captado correctamente. Dije: decir que los niños se saben hasta el veinte, si aquí nos manejan que les trabajemos del uno al diez (se refiere a los planteamientos del programa), dice pero es muy poco, le digo pero ya con que te comprendan lo que es del uno al diez **por añadidura te van a conocer** los demás números, en automático, ¡ah! entonces este es veinte, veintiuno, ya por lógica, le digo, pero sí te entienden del uno es diez ya la hiciste, pero es que son tercero, si empíezale bien del uno al diez y ya, no te vayas con otros, (E4B, 16/03/2016, p. 9).

La directora cuestiona las valoraciones que realizan las educadoras en torno al aprendizaje de los números y la forma en que manifiestan esos saberes, el hecho de que los niños repitan la serie numérica puede ser atribuido a un aprendizaje que han adquirido vía la memorización sin que los niños hagan uso de los principios de conteo, uno de ellos implica realizar la correspondencia uno a uno, lo cual involucra establecer relación entre el objeto y el número que le corresponde. En esta orientación que la directora le realiza a la educadora parece obviarse que no es el rango de conteo lo prioritario, sino el proceso a través del cual los alumnos desarrollan habilidades de abstracción numérica y razonamiento numérico al resolver problemas con los primeros números de la serie.

No obstante, la orientación que la directora le da a la educadora pone de relieve el aprendizaje atribuyéndole sentido y expresándolo en términos metafóricos al señalar que por “añadidura van a conocer... los demás números”. En este planteamiento se destaca que para Martha “el

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

conocimiento se da por añadidura”, esta forma de significar el aprendizaje ha operado desde que se desempeñaba como educadora, aspecto que se aborda en los párrafos siguientes.

El conocimiento como añadidura al formar parte de lo que los alumnos aprenden pone de manifiesto la metáfora del “aprendizaje por añadidura”. No se puede eximir que dicha metáfora está ligada al aprendizaje como punto de llegada pues justamente el aprendizaje por añadidura opera como algo subsecuente.

La palabra la usamos para representar y significar; por ello, al recurrir a la metáfora como medio de expresión se pone en evidencia lo que figuramos desde el orden de lo imaginario. La metáfora moviliza el lenguaje simbólico, manifestación propia del imaginario social y radical; Lizcano (2003) destaca que las metáforas constituyen una forma en que se explicita lo imaginario, a través de ellas se dice “al pie de la letra” o “al pie de la imagen” en este sentido “el pie” remite a lo que soporta y fundamenta las palabras. Lo imaginario no se puede reducir a los conceptos, se alude a él mediante la metáfora que pone en evidencia las tensiones entre dos significados o en otras palabras “percibir uno como si fuera el otro”, a esto se agrega que la metáfora permite explorar la dimensión instituida del imaginario a través de aquellos pre-su-puestos y pre-concepciones producto de lo que el colectivo anónimo ha elaborado (Lizcano, 2003, p. 20-23).

La significación imaginaria de que “las cosas se dan por añadidura” procede del imaginario religioso instituido a través de los preceptos bíblicos (Mateo 6:33), en donde se prioriza la búsqueda del reino de Dios⁶⁶ y lo demás se obtendrá por añadidura; en este sentido, atender a un propósito movilizad por la fe cristiana basta para infundir la creencia de que el logro de otras cosas (materiales e inmateriales) opera como añadidura, en donde subyace una suerte de efecto no buscado de manera directa. Esto que tiene un sentido en el orden religioso aparece como telón de fondo al significar la forma en que los alumnos aprenden o se apropian del conocimiento.

Dicha significación también remite a plantear que los avances en el aprendizaje y los fines educativos son logrados “por añadidura (cuando uno deja que el niño se desarrolle) sin que haya por qué preocuparse por esta añadidura ni por tomar en cuenta su esfuerzo determinante sobre la escuela” (Rabant, 2008, p. 250), en este sentido cobraría mayor relevancia el desarrollo del niño para continuar aprendiendo, esto parece reducir el aprendizaje exclusivamente a procesos individuales asociados a la propia naturaleza del niño.

⁶⁶Respecto a Dios Castoriadis puntualiza que es una de las significaciones centrales que se caracterizan por no tener ningún referente dado que existen ex nihilo “son ellas las que dan existencia, para una sociedad determinada, a la coparticipación de objetos, actos, individuos en apariencia heteróclitos al máximo. Estas significaciones no tienen “referente”; sino que instituyen un modo de ser de las cosas y los individuos como referido a ellas. En tanto tales, no son necesariamente explícitas para la sociedad que las instituye. Son presentificadas-figuradas por medio de la totalidad de las instituciones explícitas de la sociedad, y la organización del mundo a secas y del mundo social que ellas instrumentan. Condicionan y orientan el hacer y el representar sociales, en y por los cuales continúan ellas alterándose” (2007, p. 369).

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje es significado como “añadidura” cuando forma parte de lo que se cree que el alumno puede descubrir por sí solo, bajo la condición de que exista un aprendizaje previo derivado de una intención educativa. Aprender por añadidura aparece de manera figurada como algo que se da en “automático” o por “lógica” de tal forma que puede lograrse con el simple hecho de que el alumnos establezca relaciones, sin la necesidad de que medie una intervención educativa o un razonamiento matemático derivado de la resolución de una situación o un problema. Pensar que el conocimiento se da por añadidura reduce la complejidad que entrañan los procesos de aprendizaje, opacando que los alumnos transitan por procesos y ritmos diferentes al aprender, sin eximir que “requieren de ciertos esfuerzos” (Davini, 2008, p. 42) para apropiarse del conocimiento. En este sentido, el aprendizaje no responde a una lógica de lograrse en “automático” dado que es una tarea sumamente compleja en donde se pone en juego la subjetividad del que aprende, aunado a que inciden una gama de factores que van desde el tipo de experiencias que tienen los alumnos, la forma que cada uno hace uso de la información, el interés o la necesidad de resolver una situación o problema, entre otros; habría que considerar que no se aprende en aislado sino justamente en relación con el medio y con los otros en sentido más amplio.

Desde lo expresado por la directora la metáfora del “aprendizaje por añadidura” en relación a los conocimientos aparece como agregado, complemento que los alumnos adhieren a lo ya aprendido; la añadidura figura como algo exento de la intervención directa de la educadora; se atribuye que surge a posteriori “al punto de llegada” de un aprendizaje que estuvo mediado por la intervención de la maestra; así la añadidura es adjudicada a un trabajo personal del alumno derivado de los aprendizajes que logró previamente y que le sirven como referente para deducir, en el caso que plantea la directora, el orden de la serie numérica.

En este sentido, la metáfora del aprendizaje por añadidura remite a que solo basta que los alumnos “lleguen a un punto”, de acuerdo con el orden prescriptivo del programa de educación preescolar 2011. Significar el aprendizaje como añadidura o agregado, da cuenta de que éste es percibido como partes que se integran sin considerar que en los procesos cognitivos el alumno hace uso de un sinnúmero de habilidades complejas que implican esfuerzos cognitivos al transformar, reconstruir e incluso reelaborar lo que va aprendiendo.

Es pertinente señalar que Martha significó el aprendizaje como añadidura desde que se desempeñaba como educadora.

Martha: a mí me encanta el movimiento, me encanta que todo a través del baile y los niños aprenden a partir de ellos, de sí se ubican, que si conocen su cuerpo, entonces ya todo lo demás viene por añadidura (E4A, 17/11/2015, pp. 18-19).

El gusto de la maestra por la danza y el baile la llevaron a apreciar el movimiento como un

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

recurso para que los alumnos adquieran los aprendizajes; para ella, es factible enseñar por medio de bailes una diversidad de contenidos relacionados con el conocimiento del cuerpo, la ubicación del niño en el espacio, así como el desarrollo de habilidades motrices y de escucha. En este sentido, se puede decir que la enseñanza a través del baile y el movimiento implícitamente conllevan a disciplinar el cuerpo y conocer sus posibilidades de expresión, cuestión que resulta básica y prioritaria para Martha al grado de considerar que los demás aprendizajes o conocimientos vienen por añadidura. Esta creencia de que hay aprendizajes que se dan por añadidura da cuenta de una concepción del conocimiento como algo externo al niño que se le añade; sin que figure como búsqueda propia o un deseo interno por conocer; esto de alguna manera se relaciona con el lugar secundario que ha tenido el saber en la escuela. Por otra parte, el hecho de trabajar por medio del baile, pone en evidencia las prioridades que la maestra les da a los contenidos educativos.

Por otra parte, como se ha podido advertir en este apartado la observación que se realiza a través de las vistas a grupo no exime una valoración de lo que sucede en el aula desde lo imaginario, de ahí que se pueda advertir que en la relación educativa, el rol de la educadora y de los alumnos se signifique desde una lógica de mercado, así a través del imaginario capitalista se hace referencia a la “metáfora del vendedor”, la cual no solo sirve para significar la intervención de la educadora en el aula, sino también es utilizada por el personal para persuadir a diferentes actores educativos. En este apartado solo se identifica uno de los sentidos de dicha metáfora definido en términos de “venderles la idea de la mañana de trabajo a los niños”

Aracely: La visita es específica no vamos verlo todo a veces nada más vamos a ver la actividad que se planeó para el día en determinado momento por ejemplo si la maestra diseñó para las diez la mañana una situación de matemáticas, a veces nada más voy a eso, no a otras cosas, a veces voy al final del día para ver como es el cierre de las actividades, a veces al principio para ver cómo les vende la idea de la mañana de trabajo y sí esa idea estaba registrada en su plan y si no porque no mmmjj; entonces las visitas definitivamente son una herramienta muy importante para el directivo para conocer lo que se hace dentro del salón (E2B, 18/11/2015, pp. 9-10).

Debido a la multiplicidad de cuestiones que hay por observar en el aula, la visita se aboca a aspectos específicos que la directora tiene como objetivo observar (por lo cual, elige determinado momento de la jornada escolar para efectuarla, en ocasiones solo asiste a observar alguna actividad al inicio, a la mitad o al cierre de la mañana de trabajo). Es interesante destacar que la percepción sobre lo que se observa en torno a la visita comporta algunos sentidos asociados a lo imaginario en donde la finalidad estriba en advertir cómo le “venden” las educadoras la idea de la mañana de trabajo a los alumnos, dicha expresión es usada para referirse a la forma en que se les plantea a los alumnos las actividades, así como a la manera en que se motiva y encausa el interés para que participen en el desarrollo de la clase y el abordaje de los contenidos educativos.

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Creer que una idea se le puede vender a los alumnos está asociado al imaginario capitalista cuyo contenido pone de relieve a la economía como el centro de la vida social; de acuerdo con Castoriadis (1997a, p. 53) “se trata de subordinar todo al desarrollo de las fuerzas productivas: los hombres como productores y luego, como consumidores deben estar íntegramente sometidos a él”. El imaginario capitalista ha producido transformaciones en las instituciones a través del uso del lenguaje que proviene del ámbito económico, el cual va permeando diferentes órdenes sociales, modifica las formas de significar a través de los valores económicos que adquieren una centralidad en la vida social, supeditándola a la producción y el consumo.

Esta lógica de mercado está trastocando lo que sucede en la escuela, en donde propiciar la participación de los diferentes actores escolares (niños, maestras y padres de familia) es significado en términos de “venderles las ideas” como lo vimos en el capítulo anterior en donde las directoras ponen énfasis en una lógica de consumo.

Estas formas de significar lo que sucede en la escuela de acuerdo con Tardif (2004) están estrechamente ligadas con la división social del trabajo, dado que en el siglo XX al dividirse la comunidad científica en grupos y subgrupos, se dio paso a las tareas especializadas y con esto se restringió la producción de conocimientos, por tal motivo “la formación ya no es de su competencia; pasó a ser de la incumbencia de cuerpos profesionales improductivos desde el punto de vista cognitivo, y destinados a las tareas técnico-pedagógicas de formación” (Tardif, 2004, p. 36). Esta situación tuvo eco en la lógica del consumo de saberes escolares.

“La institución escolar dejaría de ser un lugar de formación para convertirse en un mercado donde se ofrecería a los consumidores (alumnos y padres, adultos en proceso de reciclaje, educación permanente) unos saberes-instrumentos, saberes- medios, un capital de informaciones más o menos útiles para su futuro ”posicionamiento.^{en} el mercado de trabajo y su adaptación a la vida social. Los alumnos se transformarían en clientes. La definición y la selección de los saberes escolares dependerían entonces de las presiones de los consumidores y de la evolución más o menos tortuosa del mercado de los saberes sociales. La función de los maestros ya no consistiría en formar a individuos, sino en equiparlos teniendo en cuenta la competencia implacable que rige el mercado de trabajo. En vez de formadores, serían mucho más informadores o transmisores de informaciones potencialmente utilizables por los clientes escolares. (Tardif, 2004, p. 36-37).

Esta lógica de mercado entre vendedor-consumo-clientes se manifiesta claramente en lo expresado por la directora, en donde a la educadora le atribuye un lugar imaginario en tanto vendedora de ideas, a los alumnos los sitúa como consumidores y el lugar de los clientes lo van a ocupar los padres de familia aspecto que se puede notar a continuación.

5.3 Entre metáforas: una forma de significar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aracely: . . . a veces los padres de familia no se dan cuenta, pero nos ayudan mucho cuando reconocen este. . . , lo que platica Lucy al principio no, que dicen ¡ay! maestra pues qué padre le está quedando!, ¡Qué bonito lo están haciendo!, entonces eso es importante saber que estamos satisfaciendo al cliente porque el cliente son los papás no los niños a través de los niños los papás se ven satisfechos no, entonces pues así es como lo hemos vivido y como. . . y de qué nos hemos valido pues del equipo de los padres de familia y de vender las ideas de una manera positiva aun cuando a veces no estamos de acuerdo con una campaña que sabemos que pues no tienen mucha utilidad social ya no educativa, pero pues hay que buscarle no, hay que buscarle la manera de ofrecer y de que las maestras la compren para que ellas se las puedan vender a los Padres también (GF1, 04/12/2015, pp. 30-31).

Se puede advertir que el imaginario capitalista en el contexto escolar lleva a la directora a asignarles un rol a cada uno los integrantes de la comunidad educativa; llama la atención que justamente el reconocimiento que los padres manifiestan en el desarrollo de las actividades opera como “moneda de cambio” o una forma de pago simbólico que simultáneamente constituye un medio para saber que están satisfaciendo al cliente que en este caso es el lugar que se les da a los padres de familia debido a que los pequeños están bajo su responsabilidad; por otra parte, el reconocimiento que expresan los papás parece tener mayor valía por el hecho de darse entre adultos en donde los criterios son distintos a los que pueden manifestar los alumnos.

A través de lo que expresa, la directora también ella se atribuye el rol de vendedora ante las educadoras; para ella vender implica buscar la forma de ofrecer, de persuadir, de plantear las ideas para que el otro tome el rol de consumidor, esta forma de relación laboral directora-educadora, es trasladada a la relación educativa que se finca en una lógica del consumo.

Finalmente, el desarrollo de este capítulo ha permitido tener una aproximación a la función pedagógica en diferentes niveles de concreción; por un lado, a partir del análisis de lo instituido en torno a la función pedagógica se han explorado las creaciones de sentido que tienen lugar desde el imaginario social del técnico de la enseñanza, desde donde se las directoras significan el trabajo de las educadoras en el aula, situación que tienen eco para definir lo que observan por medio de las visitas a grupo y por otro lado, desde el hacer cotidiano se han identificado algunos sentidos que le confieren a la enseñanza y al aprendizaje; los cuales son expresados a través de metáforas constituidas por creaciones de sentido que están presentes en las teorías del aprendizaje, que provienen del en imaginario social capitalista y el imaginario religioso, así como aquellas creaciones que fluyen en el hacer social de los maestros.

Reflexiones finales

La función directiva en el ámbito de la educación preescolar ha sido una temática escasamente explorada en los trabajos de investigación; en específico hay una veta de análisis incipiente en torno a la función pedagógica que ejercen los directivos; sin embargo, se reconoce que requiere de un abordaje específico en cada uno de los niveles educativos, por la relevancia que tiene para comprender la tarea sustancial de la escuela centrada en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Hasta el momento los estudios que se han encontrado en relación a los directivos de educación primaria y secundaria, presentan como ventaja una interconexión en las líneas de análisis que han abordado, esto ha brindado mayor claridad con respecto a la definición de su trabajo en el acontecer histórico, el abordaje de procesos subjetivos que configuran a los directores escolares, las problemáticas y dilemas que enfrentan en el desarrollo de su trabajo cotidiano, los imaginarios que los constituyen y los planteamientos que definen su trabajo desde la política educativa.

Una constante en las investigaciones sobre los directores escolares desde la década de los 80' ha sido el sesgo administrativo que ha predominado en la función directiva; como prioridad principal a la cual los directivos escolares suelen prestarle suma atención y dedicarle mayor tiempo, situación que se agudiza ante la burocratización del trabajo, aunado a la multiplicidad de tareas que desarrollan en los planteles educativos.

El desarrollo de esta investigación constituye un esfuerzo por elucidar las creaciones de sentido que las directoras de los jardines de niños le designan a su función directiva y a su función pedagógica; esto ha implicado transitar por un proceso de interrogación y reflexión constante en donde la duda estuvo latente. Los aportes de Castoriadis y sus seguidores fueron fructíferos en el desarrollo de este trabajo, cuyo eje analítico se enfocó en las creaciones de sentido, que son producto tanto de la psique individual que crea sentido como de los imaginarios sociales que producen y organizan sentido para la sociedad. Para Castoriadis (1997c) el sentido puede ser “percibido, pensado o imaginado”, esto condujo a advertir que hay una estrecha relación en ese interior de la psique y en lo que se le presenta desde el exterior.

La función directiva tiene uno de sus soportes en lo instituido como regulador de la ac-

ción y del funcionamiento del plantel; no obstante, desde la singularidad de las directoras hay una producción de sentido en relación a su hacer directivo; de ahí que el trabajo de indagación rebasa una visión reducida de la función acotada al tipo de tareas que efectúan, dando apertura a los sentidos y significaciones que orientan la acción directiva, esto ha permitido sostener que la función directiva está vertebrada por creaciones de sentido que devienen de lo imaginario social y la imaginación radical.

La función directiva responde a una lógica instituida que prescribe su contenido a través de las regulaciones laborales y los planteamientos de la política educativa; no obstante, en el hacer cotidiano se redefine en relación a los contextos laborales en donde se desempeñan los directivos y a los procesos de sentido que le atribuyen.

Desde la instituido la definición de la función directiva en la década de los 80' marcó un parteaguas en donde se pasó de la orientación pedagógica a través de cursos y capacitaciones, hacia la definición de funciones específicas que en el hacer cotidiano han quedado marcadas por el sesgo administrativo y el imaginario del técnico de la enseñanza que subyace en la racionalidad instrumental que ponderó el Manual de la Función Técnico Pedagógica de las Directoras de los Jardines de Niños.

Por otra parte, esta investigación, además de rescatar aquellas producciones de sentido que constituyen a las directoras, ha permitido identificar algunos aspectos problemáticos que enfrentan en el proceso de incorporación a la función directiva, entre ellos:

- Una limitante en el proceso de transición entre la figura de educadora encargada a directora efectiva, es el lugar que ocupa el ejercicio de la función pedagógica en la definición del trabajo y del hacer directivo.
- La incorporación a la función está marcada por la ausencia de orientación y asesoría específica que les permita comprender el tipo de tareas que conlleva la función directiva y sus implicaciones en el trabajo cotidiano.
- La amplitud de tareas que les corresponde efectuar en las diferentes dimensiones de su trabajo, limita que la función pedagógica sea una parte central de su trabajo en el hacer cotidiano.
- Aunque las directoras reconocen la relevancia del aspecto pedagógico se continúa priorizando las tareas de tipo administrativo, lo cual de alguna manera lleva a las directoras a resolver lo inmediato que puede representar menor dificultad ante la complejidad que entrañan los procesos educativos que se concretan en las aulas escolares.

- En el ascenso a los cargos directivos tiene escaso valor la función pedagógica como tarea sustancial en los espacios escolares, misma que requiere de habilidades y capacidades pedagógicas.

Un ángulo de lectura que ha llevado a explorar las creaciones de sentido en torno a la profesión se constituye a partir de los procesos de identificación con la profesión, en donde las significaciones imaginarias operan como convocatorias que interpelan el deseo del sujeto para elegir la profesión; así, en el caso de las directoras se puede advertir que la profesión se significó desde las creaciones de sentido atribuidas al género femenino a través de la significación imaginaria de la madre la cual pone en relación los sentidos atribuidos al gusto por los niños y sentirse el protector de los menores, desde este ángulo de lectura prevalecen creaciones de sentido que remiten ámbito de lo doméstico, en donde la labor pedagógica se eclipsa ante los vínculos maternales y afectivos que cobran mayor valor; por otra parte, aquellas significaciones en torno al imaginario social del apostolado y el maestro apasionado son resignificadas y les permiten construir una imagen de sí mismas. Estas significaciones imaginarias se resignifica teniendo lugar en la definición del trabajo a través de las diferentes funciones que desempeñan. En este sentido, se coincide con Dussel quien afirma que lo “imaginario del oficio docente sigue sosteniendo algunas de las características que lo definieron desde hace dos siglos” (2006, p. 162).

Por otra parte, desde un abordaje metafórico las directoras le atribuyen sentido a su trabajo, por lo cual se puede cuestionar ¿Qué significa ser una directora torero, capitán del barco, eje de la máquina y la cabeza de la escuela?

Esto remite a ámbitos diversos que permiten advertir no solamente cómo significan la función, sino también en qué contextos se ubican de manera imaginaria. De ahí que se destaque la función directiva conlleva riesgos en donde se figura con la destitución del cargo a través de una amenaza latente de muerte, relacionada con los procesos de desestabilización del funcionamiento del plantel y los imprevistos que enfrentan en el hacer cotidiano; por otra parte, los espacios físicos a los que las metáforas remite presentan escenarios diversos como el ámbito fabril, el taurino y el marítimo o se sitúan imaginariamente en una lógica corpórea. También es relevante destacar que el cargo directivo es significado a través de una autoridad masculina. En específico, la metáfora fabril de la máquina pone de relieve la inercia de un funcionamiento mecánico o rutinario del ámbito escolar, la metáfora taurina se sitúa en la lógica del espectáculo en donde el directivo puede ser reconocido o abucheado por su trabajo en función de sus habilidades, del triunfo o del fracaso; en el caso de la metáfora marítima se pone de relieve que su labor implica dar dirección y mantener el equilibrio en el funcionamiento de los centros escolares; la metáfora marítima y la del torero ponen en evidencia que el trabajo se desarrolla en un ámbito en el que

se lidia con los riesgos. Por otra parte, “ser cabeza de la escuela” refiere a una jerarquía entre los miembros y a la unidad que de manera imaginaria alude a un funcionamiento de tipo biológico que cumplen los integrantes del plantel, en función de las órdenes que reciban de la directora. Este abordaje metafórico permite hacer una descripción del trabajo.

Un aspecto que limita la función pedagógica es la construcción imaginaria del rol directivo que es significado a través del imaginario social de la familia, en donde ser la madre, la hermana reivindica la posición o nulifica la posición de autoridad, así ser un directora-madre o una directora-hermana permea las relaciones de autoridad en la dicotomía diferencia/ semejanza en la posición que ocupan en el plantel, de tal forma que las relaciones laborales se reducen a lo doméstico y se crea sentido a partir de una lógica de relaciones en donde los demás dependen de la madre, o tienen un mismo estatuto que les permite reivindicar la idea de “crecer a la par.”^{en} la cual subyace la metáfora biológica del aprendizaje donde el imaginario pedagógico del siglo XX basado en la idea de desarrollo, le da sentido a los procesos de formación del colectivo escolar. El rol de las directoras se constituye en un engranaje que involucra las significaciones imaginarias que las han constituido en el proceso de identificación con la profesión y las creaciones de sentido que le atribuyen al rol directivo a través del cual despliegan formas de interactuar y definir su posición ante el equipo de trabajo.

Es evidente cómo el imaginario social de la familia trastoca la función pedagógica y la define en términos de proveer/dar solución a las necesidades pedagógicas de las educadoras, o en su caso a través de una posición de igualdad se asume aprender de los demás. Significar las relaciones a partir de los vínculos familiares niega y opaca asumirse desde una relación profesional que les permita realizar un abordaje distinto de los asuntos pedagógicos. Así las relaciones laborales a la luz del imaginario social de la familia obstaculizan la función pedagógica y la colocan en un ámbito de relación doméstica, en donde se prioriza la protección hacia el personal y el vínculo afectivo como soporte de la integración del equipo de trabajo. Por otra parte, las metáforas del vuelo, el aterrizaje y el aprendizaje por añadidura a través de las cuales se significan los procesos de enseñanza y el aprendizaje marca una distancia con la teoría constructivista y sociocultural del aprendizaje que ha dado sustento a los planteamientos curriculares desde hace varias décadas.

A través de lo que se ha desarrollado en los capítulos se puede observar que hay una hibridación entre los planteamientos de los manuales y los planteamientos de la gestión pedagógica que han dado pauta para significar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, así encontramos que se crea sentido en relación al trabajo de la educadora a partir del imaginario social del técnico de la enseñanza y el imaginario capitalista que el modelo neoliberal ponderó al centrar la vida social en una lógica de las relaciones económicas; en donde, vender las ideas, satisfacer al cliente

trastoca no solamente el discurso de los sujetos sino que también define las formas de relación entre los actores educativos, así vender/ganar se sitúa imaginariamente como parte del trabajo de los diferentes actores sociales que laboran en la institución y por otra parte, satisfacer al cliente coloca los procesos de enseñanza y aprendizaje en una lógica mercantil que tiende a anular a los pequeños como partícipes de su propio aprendizaje, y a darle valor a los padres como clientes, así la enseñanza y el aprendizaje se significan como objetos de consumo.

La prioridad que se les da a los padres de familia para que valoren el trabajo que las educadoras y la directora realizan, anula la posibilidad de que los propios niños confieran sentido a los aprendizajes que construyen en el ámbito escolar.

El desarrollo de este trabajo ha llevado a tener una aproximación general a la forma en que las directoras significan su función pedagógica; sin embargo, se reconoce que ésta es amplia y densa. Aunado a lo anterior el contenido de esta tesis ha permitido comprender el significado que tiene la dirección para quienes ejercen la función directiva en los jardines de niños de una zona escolar del Estado de Hidalgo, así como el entramado complejo de creaciones de sentido que le dan contenido a la función pedagógica, en la cual confluye la forma en que significan la función docente y directiva, así como los procesos de enseñanza y aprendizaje; dos núcleos analíticos trabajados en el documento que tienen puntos de encuentro para comprender los deslizamientos de sentido que configuran la opacidad de la función pedagógica, a esto se suman la propia política educativa que limita el hacer directivo a una racionalidad técnica e instrumental.

La investigación sobre las creaciones de sentido en torno a la función pedagógica de los directivos requiere fortalecerse a través de los procesos de investigación cuyo abordaje precise analizar en profundidad las tareas que comprende, a fin de situarla y estudiarla en un entramado complejo de relaciones.

Por otra parte, el trabajo de investigación abre la posibilidad de explorar las creaciones de sentido que otros actores sociales (educadoras, supervisoras y jefas de sector) le atribuyen a su función pedagógica. Cabe señalar que las educadoras ejercen de manera directa una función pedagógica en el aula, de ahí que una arista por explorar se dirija a documentar las creaciones de sentido en torno a los procesos de enseñanza y aprendizaje de contenidos educativos específicos; lo cual permitiría trabajar unidades de análisis en profundidad.

El trabajo de investigación en lo personal me ha llevado a comprender que la racionalidad técnica e instrumental que sostiene la función pedagógica de las figuras directivas limita los procesos de asesoría y acompañamiento; por un lado, el contenido histórico de la política educativa ha reducido la acción de los sujetos a ejecutar, implementar y aplicar; palabras que connotan un sentido que anula a los actores educativos como pensadores de la enseñanza, dicho discurso

no da cabida para abrir nuevos horizontes de intelección que permitan comprender los procesos educativos en su complejidad. Desde esta lógica es difícil plantear que los sujetos son quienes crean, recrean sentido sobre su hacer y resignifican lo dado para colmarlo de sentido.

Reconozco que la teoría de Castoriadis destaca el potencial creativo de los sujetos y de la sociedad, esto abre la posibilidad de intervenir y crear las condiciones que permitan reflexionar con los otros en relación al discurso instituido, el lugar que nos designa y las limitantes que tienen para una tarea compleja como lo es la educación. Es pertinente señalar, que el posicionamiento epistemológico asumido en este trabajo atribuye un papel activo a los sujetos como creadores de sentido, de ahí su potencial para construir nuevas formas de significar.

El contenido del trabajo conduce a reconocer que las prácticas de acompañamiento son escasamente abordadas, existiendo mayor centralidad en las visitas a grupo y en la asesoría, esto lleva a plantear la necesidad de articularlas a los procesos de acompañamiento, lo cual implica construir una mirada distinta en torno a ellas; los aportes de Nicastro (2006) Nicastro y Greco (2012) abren la posibilidad de comprenderlos a partir de “lo no sabido del saber” mediado por procesos de reflexión entre asesorado y asesor; lo cual trasciende una mirada colonizadora que dé respuestas al “cómo hacer” que reivindica encontrar soluciones; para abrir la posibilidad de crear sentido en torno al trabajo pedagógico que tiene lugar en las aulas; sin duda, esta labor conlleva una intervención distinta de quienes ejercen funciones de asesoramiento a los colectivos docentes.

Lo anterior implica cuestionar la lógica instituida, la definición del trabajo de quien asesora y acompaña, así como las herramientas para hacerlo; en este sentido, los formatos de visita y otros elementos para definir procesos de acompañamiento resultan irrelevantes cuando no integran el saber y el decir del otro, cuando se evade abrirnos para dar lugar a la escucha del relato del otro sin imponer un sentido limitado al deber ser.

Referencias

- Abramowsky, A. L. (2006). <<Un amor bien regulado>> Los afectos magisteriales en la educación. En Friegeiro, G. y Diker, G. *Educación: Figuras y efectos del amor* (págs. 81-98). Argentina: Del estante editorial.
- (2010). *Maneras de querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Argentina: Paidós.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Álvarez, C. (2012). *La relación teoría-práctica en los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Revista *Educatio*, Siglo XXI, 30 (2), 389-402.
- Anzaldúa, R. (2004). *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*. México: UAM-X.
- (2007). Reflexiones sobre la construcción imaginaria de la identidad. En M. A. Jiménez. (coord.), *Encrucijadas de lo imaginario. Autonomía y práctica de la educación* (pp. 255-277). México: UACM.
- (2010). Lo imaginario como significación y sentido. En R. Anzaldúa. (coord.), *Imaginario social: creación de sentido* (pp. 25-58). México: UPN.
- (2012). Lo imaginario como significación y sentido. En R. Anzaldúa. (coord.), *Imaginario social. Creación de sentido* (págs. 30-62). México: UPN.

-
- Anzieu, D. M. (1997). *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Araujo, S. (2008). *Docencia y enseñanza. Una introducción a la didáctica*. Argentina: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico pedagógico: Su relación con la supervisión escolar y la formación continua. En SEP. *La asesoría a las escuelas: reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de maestros*. México: SEP.
- Arteaga, B. (1994). *La institucionalización del magisterio (1938-1946)*. México: UPN.
- Aulagnier, P. (1994). *Los destinos del placer. Alienación - Amor - Pasión*. Argentina: Paidós.
- Ardiono, J. (1980). *Perspectiva Política de la Educación*. Madrid: Narcea.
- Badinter, E. (1980). *Existe el amor maternal?* Barcelona: Paidós-Pomaire.
- Ball, S. (1989). *La micropolítica en la escuela*. España, Paidós.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa: La “transmisión” educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles educativos*, 24 (97-98), p.57-75. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982002000300005&lng=es&nrm=iso. ISSN 0185-2698.
- Baquero, R. (1997). *Vigostky y el aprendizaje escolar*. Argentina. Aique grupo editor S.A.
- Bazant, M. (1996). *Historia de la educación durante el porfiriato*. México: Colegio de México.
- Berger, P y Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bolívar A. (2001). “Las narrativas biográficas”. En A. Bolívar., J. Domingo. J. Y M. Fernández. (2001). *La investigación biográfica narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.

-
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural (Trad. M. Landesmann). *Sociológica*, 2 (5). Pp. 11-17. México.
- Cabrera, D. H. (2011). *Comunicación y cultura como ensoñación social*. Madrid: Fragua.
- Campos, E. (Noviembre, 2011). *Federico froebel y la educación en México*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Memoria electrónica. México.
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO .
- Castañeda, E. (1980). *Manuales del kindergarten en conexión con el primer ciclo de la escuela primaria*. Tamaulipas, México: Jus, S. A.
- Castoriadis, C. (1997a). *El avance de la insignificancia*. Buenos Aires. EUDEBA.
- (1997b). Pasión y conocimiento. *Ensayo & Error. Revista de pensamiento crítico contemporáneo*, (3), 7-27.
- (1997c). *Ontología de la creación*. Colombia. Servigraphic Ltda.
- (1998). *Hecho y por hacer. Pensar la imaginación*. Buenos Aires: EUDEBA.
- (2007). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- (2008). *El mundo fragmentado*. Argentina: Terramar Ediciones.
- (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*. México: Tusquets Editores México, S.A. de C.V.
- Chaoul, M. E. (2005). La escuela nacional elemental en la ciudad de México como lugar, 1896-1910. *Secuencia, Revista de Historia y Ciencias Sociales*, (61), 145-176.

DOI: <http://dx.doi.org/10.18234/secuencia.v0i61.898>

- Chiavenato, I. (2000). *Introducción general a la teoría de la administración*. México: Mc. Graw-hill interamericana.
- ClarK. Ch. (1996). Procesos de pensamiento de los docentes. En Witrock. *La enseñanza de la investigación. III Profesores y alumnos* (pp. 444 – 543). Barcelona: Paidós-MEC.
- Cordié, A. (2007). *Malestar en el docente. La educación confrontada con el psicoanálisis*. Argentina: Ediciones Nueva Visión Buenos Aires.
- Cruz, L. (2007). *La profesionalización del magisterio femenino: control y poder de las directoras en las escuelas primarias públicas 1884 a 1910*. (Tesis de maestría). UPN Ajusco, México.
- Cueto, A. M; Fernández A. M. (1985). *El dispositivo grupal*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema: las restricciones de la acción colectiva*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Argentina: Santillana.
- (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Bogotá: Cincel-Kapeluz.
- Deleuze, (1990). ¿Qué es un dispositivo? En E. Balbier., G. Deleuze., H. L. Dreyfus., M. Frank., A. Glücksmann y otros. *Michel Foucault filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 19 (62), 695-710. Recuperado de <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/202/202>

-
- Domínguez, S. (2007). El objeto de estudio en la investigación. Diversas aproximaciones. *Revista de educación y desarrollo*, (7), pp. 41-50. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/7/007_Dominguez.pdf
- Dussel, I. (2006). Del amor y la pedagogía. Notas sobre las dificultades de un vínculo. En Frigerio, G. y Dicker, G. (Coord.) *Educación: figuras y efectos del amor*. Argentina: Del estante editorial.
- Erickson, F. (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”. En M. Wittrock. (comp.), *Investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos* (pp. 195-255) España: Paidós.
- Escandell, M. V. (1995). Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas. *Revista Española de Lingüística*, (1), 31-66. Recuperado en <http://www.uned.es/sel/pdf/ene-jun-95/25-1-31-66.pdf>.
- Ezpeleta, Justa (1991). *Escuelas y maestros. Condiciones del trabajo docente en la Argentina*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina-UNESCO.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica. En J. Ezpeleta (coord.), *La gestión pedagógica de la escuela*. Chile: UNESCO/OREALC.
- Fierro, C. (2006). *Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico* (Tesis doctoral). DIE, México.
- Fell, C. (1989). *José Vasconcelos. Los años del águila (1920-1925)*. México: UNAM.
- Fernández, L. (1998). *El análisis de lo institucional en la escuela*. Argentina: Paidós.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.
- Flores, G., y Porta, L. (2012). La dimensión ética de la pasión por enseñar. Una perspectiva biográfico narrativa en la Educación Superior. *Praxis Educativa*, XVI (2), 52-61. Recu-

perado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124711005>

Flores, G., Porta, L., y Yedaide, M. M. (2013). Grandes maestros: intimidad entre la educación y la vida. Pasión por enseñar en el aula universitaria. *Revista Educación*, (5). 173-188. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/710/729

Frigeiro, G. (1992). *Las instituciones educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

Gallo Martínez, V. (1964). *Organización y administración escolares*. México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

Galván L. E. y Zúñiga A. (2002). De las escuelas de párvulos al preescolar. Una historia por contar. En L. E Galván. (coord.), *Diccionario de historia de la educación en México*. México: CONACyT/CIESAS/DGSCA-UNAM. Recuperado en <http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/indart.htm>

Giroux, H. (2004) *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Guerrero, C. (2004). *El director una mirada a la construcción cotidiana del oficio* (Tesis de maestría). CINVESTAV DIE, México.

Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. racionalidad de la acción y racionalización social*. España. Taurux Humanidades.

Hammersley, M. y Atkison, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y modernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

Hargreaves, D. (1986). *Las relaciones interpersonales en educación*. Madrid: Narcea.

Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: introducción general a la fenomenología pura*. México: Fondo de cultura

económica.

Ibáñez, T. (2005). *Contra la dominación. Variaciones sobre la salvaje exigencia de libertad que brota del relativismo y de las consonancias entre Castoridis, Foucault, Rorty y Serres*. España: Gedisa.

Jaroslavsky, E. (2015). Entrevista a René Kaës. *Revista intercambios, papeles de psicoanálisis*, (35), 63-73. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Intercanvis/article/view/312587/402659>

Jiménez, C. (1986). *Rafael Ramírez y la escuela rural mexicana*. México: Ediciones El Caballito.

Kaës, R., et. Al. (1996). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. México. Paidós.

Lagarde, M. (2006). *Los cautiverios de las mujeres: madresposas, monjas, presas, putas y locas*. México: UNAM.

Lakooff, G y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Ediciones Cátedra.

León, E. (1999). *Usos y discursos teóricos sobre la vida cotidiana*. España: Anthropos, CRIM-UNAM, MÉXICO.

Lizcano, E. (2003). Imaginario colectivo y análisis metafórico. En A. M. Morales (Coord.), *Territorios ilimitados. El imaginario y sus metáforas* (pp. 3-26). México: UAEM, UAM-Azcapozalco.

----- (2006). *Metáforas que nos piensan. Sobre ciencia, democracia y otras poderosas ficciones*. Madrid: Ediciones Bajo Cero / Traficantes de sueños.

----- (2012). Hablar por metáforas. La mentira verdadera (o la verdad mentirosa) de los imaginarios sociales. En Anzaldúa, R. (coord.). *Imaginario social. Creación de sentido*. Pp. 63-90. México: UPN.

López, G., Slater, C. y García-Garduño, J. (2010). Prácticas de dirección y liderazgo en las escuelas primarias públicas de México. Los primeros años en el puesto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 32-49. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num4/art2.pdf>. 24/05/2015.

Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. España: Paidós.

Mantilla, L. (2013). Al margen del poder y de la comunidad: La “cultura política” del clientelismo. *Espiral*. XX, (56), 39-66. Recuperado en <http://www.espiral.cucsh.udg.mx/index.php/EEES>

Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México: 1911-1934. La problemática de la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centro de Estudios Educativos.

Meneses, E. (1991). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1976-1988. La problemática de la educación mexicana durante los regímenes de López Portillo Pacheco y Miguel de la Madrid Hurtado*. México: Centro de Estudios Educativos, S. A. UIA.

Montiel, M. T. (2005). *La supervisión en el sistema de educación básica del Estado de Hidalgo: La eufemización del ejercicio de poder y su relación con el género* (Tesis doctoral). UPN, México.

Morgan, G. (1990). *Imágenes de la organización*. España: RA-MA Editorial.

Murillo, F. J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE.

Nicastro, S. (1998). *La historia institucional y el director de la escuela. Versiones y relatos*. Buenos Aires: Paidós.

----- (2003). *Asesoramiento pedagógico en acción. La novela del asesor*. Barcelona: Paidós.

----- (2006). *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*.

Argentina: Ediciones HomoSapiens.

Nicastro, S. y Greco, M. B. (2012). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Ediciones HomoSapiens. Argentina.

Ortega, D. (1950). *El arte del toreo*. Conferencia dictada en el Ateneo de Madrid. Recuperado de https://www.taurologia.com/articulo_imprimir.asp?idarticulo=2403&accion=

Pastrana, L. (1997). *Organización, dirección y gestión en la escuela primaria: un estudio de caso desde la perspectiva etnográfica* (Tesis de maestría). CINVESTAV, DIE, México.

Pérez, M.G., López, A. Y., Pedroza, L. H. y Ruíz, G. (2010). Dirección de centros escolares con capacitación y experiencia (pp. 187-198). Docentes con creencias consonantes con las orientaciones curriculares (pp. 143-168) En M. G. Pérez (coord.), *La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje*. México: INNE.

Pineau, P. (2001). ¿POR QUÉ TRIUNFÓ LA ESCUELA? o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau., I, Dussell y M, Caruso. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.

Porta, L., y Yedaide, M. (2013). La pasión educa: enunciaciones apasionadas de profesores universitarios. *RAES-Revista argentina de educación superior*, (6), 35-50. Recuperado de <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista6.inc>

Podcamisky, Mario. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Revista Reflexiones*, 85 (1-2), pp. 179-187. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11440/10789>

Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo XXI.

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. DOF: 19/02/1996. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

Programa Nacional de Educación 2001-2006.

Programa Sectorial de Educación 2007-2012.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

Putnam, R. (2003). *El declive del capital social*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de lectores.

Rabant, C. (2008). Deseo de saber y campo pedagógico. En Jiménez M. y Páez R. (Coord.). *Deseo, saber y transferencia*. pp. 243-252. México: Siglo XXI.

Ramírez, B. y Anzaldúa, R. (2010). Sujeto, autonomía y formación. *Tramas*. (33), 113-130. Recuperado de http://tramas.xoc.uam.mx/tabla_contenido.php?id_fasciculo=539

Ramírez, B. (2003). Imaginario y formación, En A. M, Morales, (coord.) *Territorios ilimitados. El imaginario y sus metáforas*. México: UAM-Azcapotzalco/UAEM.

----- (2009). La formación en un mundo de tiempos múltiples. *Ideas CONCYTEG*, (45). Pp. 379-400.

----- (2011). Elección de carrera. convocatoria y tiempo personal. En M. L, Murga. (Coord.). *Lugar y proyecto de la orientación educativa*. México: UPN.

----- (2015a). Deseo y formación en la creación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, (38), 7-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/revista.oa?id=4575>

----- (2015b). Los sujetos que convocamos en las prácticas de psicología. En L, Pérez. (Coord.), *Creación del imaginario social. El deseo, la ley y la ética*. (pp. 69-94). México: Juan Pablos Editor - Universidad Autónoma del Estado de Morelos.

Ramírez, R. (1963). *Supervisión de la educación rural en México*. México: Instituto Federal de Capacitación del Magisterio.

-
- Ramírez, (2016). Deseo y formación en la creación social. *Revista interamericana de educación de adultos*, (1), 71-84.
- Retamozo, M. (2010). “Constructivismo: epistemología y metodología en Ciencias Sociales”. En De la Garza Toledo y G, Leyva. (eds). *Tratado de metodología de las Ciencias Sociales. Perspectivas actuales* (pp. 373-396). México: FCE.
- Reyes, C. (1948). *Estefanía Castañeda. La vida y obra de una gran kindergartner*. Tamaulipas, México: Talleres Linotipográficos ‘El lápiz rojo’.
- Rivera, L. (2006) Retos para la construcción de la identidad profesional de los directores escolares. En A. Rivera y L. Rivera. (comp.), *Organización gestión y dirección de instituciones educativas. Reflexiones y propuestas*. México: UPN.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones ALJIBE. Colección Biblioteca de Educación.
- Rother de Hornstein, M. y Córdova, L. (2004). Entrevista a la doctora Piera Aulagnier. En D. Liniano (trad.) *Revista Psicoanálisis: Ayer y Hoy*, (1). Recuperado de <https://www.elpsicoanalisis.org.ar/old/impnumero1/aulagnier1-doc.htm>
- Sánchez (2012). *El papel del directivo en el marco de la reforma integral de educación básica 2009 (RIEB 2009). El caso de los directivos de escuelas primarias del Estado de Hidalgo*. Tesis de licenciatura, México: UPN.
- Ruíz de Zarobe, L. (2004). El acto de habla ‘invitación’ en español y en francés: Análisis comparativo de la cortesía. *En Revista Española de Lingüística*. (2), 421-454. Recuperado en <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista>
- S.E.P. (2005). *Educación Preescolar. México-1880-1982*. México: SEP.
- S.E.P. (1986). *Manual Técnico-Pedagógico de la Directora del Plantel de Educación Preescolar. Colección de Manuales Administrativos*. México: SEP.

-
- S.E.P. (2009). *Modelo de Gestión Educativa Estratégica. Programa de Escuelas de Calidad*. México: SEP
- S.E.P (2016). *Evaluación del Desempeño Ciclo Escolar 2016–2017. Guía para la elaboración del Informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales. Docente Educación Básica*. México. SEP.
- Street, S. (2007). Conflictividad y cultura política en el magisterio: varias miradas en América Latina. En O. López. (Coord.), *Entre lo emergente y lo posible: Desafíos compartidos en la investigación educativa* (pp. 95-112). España: Pomares.
- Souto, M. (1999). Grupos de formación, En J. Babier., M. Cattaneo., M. Coronel., L. Gaidulewicz., N. Googi., y D. Mazza. *Grupos y dispositivos de formación*. Argentina: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Szczepansky, J. (1979). El método biográfico. *Papers: revista de sociología*, 10, 231-256. Recuperado de: DOI: <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers/v10n0.1120>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. España. Narcea de S. A de Ediciones Madrid.
- (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. En Poggi. M. (Coord.). *Políticas docentes. Formación, trabajo y desarrollo profesional* (págs. 19-44). Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación. La búsqueda de significados*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.
- Tenti, E. (1999). *El arte del buen maestro*. Colombia: Pax México.
- Torres, V. (1985). *Pensamiento Educativo de Jaime Torres Bodet*. México: Ediciones El Caballito.

-
- Valencia, A. (2010). *La subjetividad del director escolar: una aproximación a sus imágenes e imaginarios* (Tesis doctoral publicada). México: Editores Prometeo.
- A. (2011). Historia y balance de la evaluación de los directivos escolares en México. *Revista educ@rnos*, (2), 179-196.
Recuperado de <http://revistaeducarnos.com/wpcontent/uploads/2014/09/educ@rnos21.pdf>
p.
- (2006). Los abordajes de la función directiva en la investigación. *Revista educar* (39). México.
- Vallejo, M. I. (2006). "Políticas de profesionalización de directivos escolares de educación básica en México. Algunas líneas de problematización. *La Tarea, Revista de educación y cultura de la sección 47 del SNTE/Jalisco* (1).
- (2007). *Políticas para la selección de los directivos escolares: significados en los textos del escalafón magisterial (1930-2004)*. Recuperado de <http://portalsej.jalisco.gob.mx/sites/portalsej.jalisco.gob.mx.investigacion-educativa/files/pdf>. 23 de noviembre de 2014.
- Vallejo, M. I. (Septiembre, 2009). *Del directivo administrador al directivo gestor. Una tensión en las políticas de educación básica del gobierno mexicano*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Memoria electrónica. Veracruz, México.
- Vázquez, J. Z. (1969). *La educación socialista de los años treinta. Historia Mexicana*. El colegio de México, 18, (3). 408-423. México. Recuperado de <http://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/1201/1092>.
- Vázquez, R. (2010). *Género y posgrado. Significaciones imaginarias*. México: Editores PLaza y Valdés.
- Vera, J. M. (2001). *Castoriadis (1922-1997)*. Madrid: Ediciones del Orto.

Vidal, J. (1996). El familiarismo en el enfoque “analítico” de la institución. La institución o la novela familiar de los analistas. En Kaës, (1996). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*. México. Paidós

Vite, A. E. (2004). *La construcción identitaria de un sujeto particular: el director de la escuela primaria* (Tesis doctoral). UPN-Ajusco, México.

Villamil, R. (2016). La educación como significación imaginaria. *En Reflexiones Marginales. Pensar con Cornelius Castoriadis*. (33). Recuperado en <http://reflexionesmarginales.com/3.0/la-educacion-como-significacion-imaginaria>

Woods Peter. (1995). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.

Zúñiga, R. M. (1993). Un imaginario alienante: la formación de maestros. *Cero en Conducta*, (33/34), 15-31. Recuperado de <https://www.ceroenconducta.org/revistas/Revista33-34/Revista33-34Sello>

Fuentes documentales

Diario Oficial (D.O.). (23/01/1942). *Ley Orgánica de la Educación Pública 1942*. Recuperado de <http://www.dof.gob.mx/index.php?year=1942&month=01&day=23>.

Diario Oficial de la Federación (DOF). (19/02/1996). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996

Diario Oficial de la Federación (DOF). (3/04/2001). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=766732&fecha=03/04/2001

Diario Oficial de la Federación (DOF). (13/06/2005). *Reglas de Operación del Programa Escuelas de Calidad*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2044489&fecha=13/06/2005

Diario Oficial de la Federación (DFO). (11/09/2013). *Decreto por el que se expide la Ley General del Servicio Profesional Docente*. Recuperado de http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013.

Periódico Oficial del Estado de Hidalgo. (1° de Febrero de 1894). *Escuela de párvulos*. Hemeroteca Nacional. Recuperado de <http://www.hndm.unam.mx/#>

D.G.E.P. (1955). Instrucciones sobre el uso del cuadro de organización técnica, social y administrativa de los jardines de niños de la república mexicana. *En Revista Semillita*, 3, (1). Archivo Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP).

Pineda, Z. (1956). Importancia de los cursos de orientación pedagógica. *Revista Semillitas*, 3 (12). Archivo Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP).

Pineda, Z. (1956). El material didáctico. *Revista Semillitas*, 4, (3), 6-8. Archivo Centro de Investigación y Difusión de Educación Preescolar (CIDEP).

S.E.P. (1961). *Revista Educación Preescolar: Labor realizada por la Dirección General de Educación Preescolar en la República Mexicana 1960-1961*. Tomo I. México: Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública. Archivo: Familia Boneta

SEP. (1962). *Revista Educación Preescolar: Labor realizada por la Dirección General de Educación Preescolar en la República Mexicana, a partir del mes de junio de 1961 al mes de octubre de 1962*. Tomo II. México. Talleres Gráficos de la Secretaría de Educación Pública. Archivo: Familia Boneta

Fuentes primarias:

Entrevista a Lucy Mendoza, realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños RZ. Fecha: 4/11/2015. Código de entrevista (E1A, 04/11/2015, p.).

Entrevista a Lucy Mendoza, realizada por Realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños RZ. Fecha: 13/11/2015. Código de entrevista: (E1B, 13/11/2015, p.).

Entrevista a Aracely Fernández, realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños EC. Fecha: 10/11/2015. Código de entrevista: (E2A, 10/11/2015, p.).

Entrevista a Aracely Fernández, realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños EC. Fecha: 18/11/2015. Código de entrevista: (E2B, 18/11/2015, p.).

Entrevista a Mary Carmen Rosas, realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños LO. Fecha: 13/11/2015. Código de entrevista: (E3A, 13/11/2015, p.).

Entrevista a Mary Carmen Rosas, realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños LO. Fecha: 18/03/2016. Código de entrevista: (E3B, 18/03/2016, p.).

Entrevista a Martha Patricia Ruíz, Realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños JM. Fecha: 17/11/2015. Código de entrevista: (E4A, 17/11/2015, p.).

Entrevista a Martha Patricia Ruíz, Realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en el Jardín de Niños JM. Fecha: 16/03/2016. Código de entrevista: (E4B, 16/03/2016, p.).

Grupo focal 1 con directoras de la zona escolar 51, sector 080. Realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en Jardín de Niños LO. Fecha: 11/10/2018. Código: (GF1, 04/12/2015, p.).

Grupo focal 2 con directoras de la zona escolar 51, sector 080. Realizada por Imelda Cimbrón Cabrera en Jardín de Niños LO. Fecha: 11/10/2018. Código: (GF2, 11/10/2018, p.).

Anexos

Guion de entrevistas

Formación

1. ¿Cómo surge el interés que te motivó a estudiar para educadora?
2. Durante tu proceso formación ¿Cómo concebías el trabajo de la educadora?
3. ¿Qué aprendizajes de tu formación como educadora han sido fundamentales para tu desempeño profesional?
4. ¿En tu proceso de formación cómo percibías tu labor en el terreno de lo pedagógico?
5. ¿Tuviste alguna profesora que constituyera tu ideal de educadora?
6. ¿Qué cosas de lo que aprendiste, te fueron útiles para desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje con los alumnos?
7. En la época de estudiante ¿qué tipo de experiencias y aprendizajes fueron cruciales para tu desempeño como educadora?
8. ¿Actualmente, cómo han fortalecido los procesos de formación tu labor como directivo?

Experiencia como docente

1. ¿Cuándo egresaste de la escuela Normal? y en ¿qué lugar inicias a trabajar?
2. ¿Cuáles son los recuerdos más significativos de tu trabajo como maestra frente a grupo?
3. ¿Cuáles fueron tus experiencias en relación al trabajo en el grupo?
4. En tu labor como educadora ¿Qué significó para ti el trabajo con los alumnos frente a grupo?

-
5. ¿Recuerdas qué comprendía en ese tiempo tu trabajo como educadora?
 6. ¿Qué considerabas básico en los procesos de enseñanza aprendizaje?
 7. ¿Qué características tenía en esa época el trabajo que realizaban las educadoras?
 8. ¿Con base en el programa curricular de ese momento cuáles eran los fundamentos que orientaban tu práctica?
 9. ¿Qué era valioso para desempeñarte como maestra de grupo?
 10. ¿Qué sentimientos de éxito o fracaso profesional te acompañaron durante tu trabajo en grupo?
 11. Al desempeñarte como docente ¿Cómo percibías el trabajo de la directora?
 12. ¿Cuántos años trabajaste como educadora frente a grupo?
 13. ¿Qué sueños o ilusiones tenías de tu tarea educativa?

Experiencia como directivo

1. ¿Cómo llegaste a ser directora?
2. ¿En qué planteles has trabajado ejerciendo la función directiva?
3. ¿Qué es lo que te motivó a ejercer la función directiva?
4. ¿Al obtener el ascenso como directoras qué cosas sabías o te imaginabas que comprendería tu trabajo?
5. ¿Actualmente como percibes la función de un directivo en el terreno de lo pedagógico?
6. ¿Cómo percibes los procesos de enseñanza y aprendizaje actualmente desde tu función?
7. ¿Cómo ha contribuyó tu experiencia como educadora frente a grupo en tu labor como directora?
8. Actualmente ¿Cómo percibes el trabajo de la educadora?
9. ¿En tu trabajo como directora en el plantel qué logros te has propuesto?
10. ¿Cómo visualizas tu trabajo en esta escuela a futuro?

11. ¿Me podrías hacer una descripción de actividades realizas como directora semanalmente?

Micropolítica

1. ¿Qué ha implicado para ti desempeñarte como directivo en esta escuela?
2. ¿Cuáles son las demandas y dificultades que enfrentas como directora de esta escuela?
3. ¿Qué satisfacciones o insatisfacciones han tenido como equipo de trabajo?
4. ¿Cómo percibes el trabajo de tus compañeras en el terreno de lo pedagógico?
5. ¿Qué te demanda atender la gestión escolar y que atiendes tú como prioritario?
6. ¿Cómo organizas un día de trabajo en la escuela?
7. ¿Cómo defines el trabajo en el terreno de lo pedagógico que se realiza en esta escuela?
8. ¿Qué es lo que más valoras de tu trabajo como directora?
9. ¿Cuáles son las demandas y retos para un directivo actualmente?

Temática y guion de preguntas del grupo focal

Temática: La experiencia en la función directiva: percepciones, continuidades y cambios.

Guion de preguntas:

1. ¿Qué piensa cuando escuchan la frase directora del jardín de niños?
2. Desde que comenzaron a ser directoras ¿Qué han permanecido en el transcurso del tiempo como parte de su función?
3. Tomando como referencia su experiencia a partir de que comienzan a ejercer la función directiva ¿Qué cambios han percibido en su función y a que los atribuyen?
4. Desde su experiencia ¿Cómo han vivido las situaciones nuevas o complejas que se les presentan y de qué se valen para resolverlas?

Introducción al grupo focal 1

Buenas días, les brindo una cordial bienvenida a esta sesión, cuya finalidad radica en participar en la discusión de la temática La experiencia en la función directiva: percepciones y cambios. Es importante hacer de su conocimiento que el propósito del estudio es recuperar su experiencia en relación a lo que han vivido al ejercer la función directiva.

La técnica de grupo focal es un medio para recuperar información y su valor radica en mantener una escucha atenta sobre lo que dicen los integrantes del grupo en relación a una temática en donde los participante siguen el hilo conductor del diálogo; por lo cual, cada una de ustedes puede expresar con libertad sus puntos de vista u opiniones, tomar postura frente a lo que comenten sus compañeras, manifestar si están de acuerdo o difiere de lo que se expresa; es necesario dejar claro que al participar nuestras opiniones pasan a ser parte de la opinión grupal. Lo que se discuta en este espacio nos comprometamos ustedes y yo a mantenerlo en confidencialidad.

Para rescatar sus percepciones lo más fiel posible recuperaré una grabación en audio y tomaré algunas notas, espero no haya algún inconveniente por parte de ustedes. Únicamente les pido por favor que cuando hablen modulen su tono de voz a fin de que todas podamos escuchar lo que están expresando; si varios participantes hablan al mismo tiempo la grabación no será audible, por lo cual podemos esperar a que alguna compañera termine de expresarse o solicitar la palabra. Por favor, tengan en cuenta que cualquier comentario es útil.

Nuestra sesión durará alrededor de dos horas (incluida la actividad y un refrigerio), no tomaremos ningún receso; por lo cual, a fin de evitar interrupciones les solicito que apaguen su celular durante el periodo en que dure la sesión.

Cuestiones a tener en cuenta:

1. La función directiva: ejercida como educadora encargada y como directora efectiva.
2. La función directiva y su relación con los actores que están dentro y fuera de la escuela.

Invitación para participar en el grupo focal

Asunto: Invitación.
Pachuca Hidalgo, a 1 de diciembre de 2015.

C. MTRA. Aracely (se omite el nombre real)

P R E S E N T E.

Estimada directora por medio de la presente le hago extensiva la invitación para asistir a una reunión de discusión mediante la técnica de grupo focal que tendrá como eje temático “La experiencia en la función directiva: percepciones y cambios”. Se ha considerado su participación por la relevancia que revisten sus opiniones para documentar la experiencia de las directoras.

Debido a que se estará trabajando con un reducido número de directoras de la zona escolar, el éxito de la actividad y la calidad de la discusión estará basado en la cooperación de las participantes; por lo cual, sus aportaciones son de suma importancia y por ende su asistencia es imprescindible.

Espero contar con su valiosa presencia, indicando que la reunión se llevará a cabo el día viernes 4 de diciembre del año en curso, a las 9:00 a.m., en salón de usos múltiples del el Jardín de Niños (se omite el nombre). Es importante comunicarle que para fines de análisis y uso de la información me comprometo de manera formal a respetar la confidencialidad y el anonimato de sus opiniones.

Por lo antes vertido es necesario que confirme su asistencia y me permita recuperar el contenido de la discusión a través de una grabación en audio. De antemano agradezco su atención y espero saludarla personalmente.

Cordialmente

Mtra. Imelda Cimbrón Cabrera

Moderadora del grupo

Correo electrónico: timec_74@yahoo.com.mx

Nota: Una manera de hacerlas llegar a las directoras la invitación fue a través de la supervisión escolar, para darle la formalidad requerida y hacer evidente que la actividad se realizaría con la autorización de la supervisora; por lo cual, llevé las invitaciones en formato electrónico y la secretaria de la supervisión escolar se las envió vía correo electrónico a cada directora.

Descripción del contenido de las categorías sensibilizadoras

En este apartado se hace una descripción del contenido que integra cada una de las categorías sensibilizadoras, a manera de brindar al lector un panorama general de la organización del material empírico.

La convocatoria: motivos para estudiar para educadora

Esta categoría recupera algunos elementos que motivaron a las directoras para elegir su carrera como educadoras y sus primeras experiencias de formación en la Normal, en donde a través de las prácticas con los alumnos valoraron sus habilidades y se destaca que “fue como ahora sí medirse con la posibilidad de ser o no ser, de poder o no poder” (E2A, 10/11/2015:5).

A través del material empírico se identifican tres aspectos que convocaron a las directoras a integrarse a la docencia, el primero de ellos tienen que ver con “el llamado de naturaleza” que comprende el hecho de considerarse maternal, el gusto por los niños y ser “el protector”. El segundo se refiere al “contagio de la vocación” por parte de familiares y maestros en donde la mediación de “la pasión por la enseñanza” es parte sustancial e implica enseñar más que una materia o asignatura de un plan de estudios, la pasión también comprende enseñar con la actitud, con el trato digno y elegante, así como el contagio del entusiasmo. El tercero comprende la imposición familiar de ser educadora, que para una directora adquiere sentido a través del “karma” o traerlo en la sangre por el hecho de que su padre y su abuela fueron maestros.

Reminiscencias de un pasado como educadora

La agrupación de estos datos integran aspectos relacionados con el trabajo que desempeñaron las directoras al inicio de sus carreras al ejercer la función de educadoras frente a grupo (siendo también en algunos casos educadoras encargadas), en tres de ellas (Mary Carmen, Aracely

y Lucy) se asemeja su trayectoria laboral porque iniciaron trabajando en contextos indígenas enfrentándose a tener que atender a grupos de alumnos que hablaban una lengua diferente a la que ellas dominan; por lo cual, se destaca que “uno va haciendo su modo de trabajar” (E1A, 04/11/2015:5); la trayectoria de la otra directora se caracteriza por haber laborado ejerciendo funciones administrativas en la SEP y posteriormente trabajó frente a grupo en educación inicial.

Se considera que la labor de la educadora es y sigue siendo importante y trascendental, porque pude hacer que “los niños despeguen o de plano pisotear su personalidad (E2A, 10/11/2015:6).

De acuerdo con sus experiencias las maestras consideran dos aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje, que son definidos como “lo básico” y “lo fundamental” que ha permanecido dentro de su labor; en relación a “lo básico” se destaca que el juego, el baile, el canto, el lenguaje (el chiste y la adivinanza) y la psicomotricidad han sido recursos a través de los cuales los niños logran aprender, cuestión que fue significativa desde sus inicios como educadoras porque validaron su efectividad al servir como medio para “castellanizar a sus alumnos”.

Inclusive se considera que dichos recurso didácticos son un medio para obtener del alumnado lo que el docente quiera lograr en relación al programa, hacer uso de estos recursos se vincula con una significación construida en donde la enseñanza se relaciona con la provisión de alimento, pues se destaca “cuando yo les presentaba algunos juguetes para trabajar alguna situación pues era tenerlos casi comiendo ¡ay! sí... , de la palma de mi mano a los inocentes , entonces obtenía de ellos lo que quería con el juego, el canto, el lenguaje, la psicomotricidad” (E2A, 10/11/2015:18).

La importancia que se le da a estos recursos también se vincula con el significado que tienen para las maestras desde su propia historia personal, pues se indica “a mí me encanta el movimiento, me encanta que todo a través del baile y los niños aprenden a partir de ellos, que si se ubican, que si conocen su cuerpo, entonces ya lo demás vienen por añadidura” (E4A, 17/11/2015:18-19).

En relación a lo que se expresa en el párrafo anterior también se indica “entonces fue el juego, el levantarlos, el bailar, sabes que, muchas canciones, eso para mí fue lo básico y sigue siendo, yo creo que está tan ya en mi ADN que cuando entro igual a un salón es el canto, la rima, el chiste, la adivinanza algo que tenga que ver con eso” (E2A, 10/11/2015:8).

Otro énfasis que se destaca como parte de la enseñanza es crear la expectativa en donde el movimiento y la utilización de los recursos didácticos permitan mantener la atención del alumnado.

En relación a “lo fundamental” se considera que la parte afectiva y emocional es imprescindible, situación que se asocia con el hecho de que el docente logre ganarse la confianza de los niños y tenerlos a su disposición para la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido se indica que

“la parte de los valores, de las actitudes, de más allá incluso de los conocimientos que se pudieran llevar, creo que es más fuerte la parte afectiva-emocional. . . , es la que más requiere un salto para prepararlos para cuestiones más complejas como ya unos aprendizajes, unos conocimientos o conceptos más elaborados” (E2A, 10/11/2015:18).

Entre lo básico y lo fundamental se percibe un desplazamiento del significado que tienen los conocimientos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, al considerarse como algo que va a lograrse por “añadidura” o quedar en segundo término ante la relevancia que adquieren las cuestiones de orden afectivo y emocional.

Ser educadora encargada

En esta categoría integra la forma en que las directoras (Lucy, Mary Carmen y Aracely) desde los inicios de su labor docente comienzan a tener un acercamiento con la labor directiva a través de ejercer la función de educadoras encargadas en jardines de niños unitarios (en algunos de los planteles fueron fundadoras o llegaron cuando tenían poco tiempo de haberse creado), función que les es asignada por parte de la supervisora escolar y que les provee de una autoridad relativa para ser responsables del plantel, no sólo ante la comunidad, sino también ante algunas autoridades educativas.

Al narrar su experiencia como educadoras encargadas indican que tuvieron que “batallar” en dos sentidos; en primer lugar, por tener que trabajar en aulas prestadas, casas adaptadas o de carrizo, mientras a la par se encargaban del proceso de construcción de la escuela, buscando apoyos e incluso señalan “desde aquel entonces ya hacíamos gestión y sin saberlo” (E1A, 04/11/2015:10), frase asociada con el hecho de gestionar los apoyos ante las autoridades municipales y padres de familia a fin de atender “las necesidades” de infraestructura, mantenimiento de la escuela y adquisición de materiales, aspecto que es relacionado con la visibilidad del trabajo de la educadora encargada “. . . entonces cuando tú llegas a por lo menos a quitar eso, a pintar, involucrar nuevamente a los papás, entonces dicen ¡Ah! Bueno ya se ve el trabajo” (E1A, 04/11/2015).

En segundo lugar se reitera que como educadoras encargadas tenían que batallar con los requerimientos administrativos, pues en ocasiones no contaban con máquina de escribir en sus centros de trabajo y además desconocían cómo llenar documentos oficiales; por lo cual, tenían que buscar apoyo con las educadoras encargadas que contaban con mayor antigüedad, en este sentido señalan que fueron “aprendiendo sobre la marcha”.

Ejercer la función de educadora encargada se percibe como un reto por el hecho de tener que cumplir con el trabajo en el grupo de alumnos (el programa, la planeación y las observaciones) y con la documentación que les solicitan; además la función es considerada como una “carga” en el

sentido de tener que cargar con la responsabilidad del grupo y de la escuela, atender a los padres de familia, hacer que se cumpla el reglamento en planteles con personal bi-docente y tri-docete, dar solución a los requerimientos administrativos o atender a las disposiciones, así como asistir a las reuniones y pasarles la información a sus compañeras.

La función es vista por quienes la ejercen como un trabajo pesado que tiene desventajas entre ellas se señala el tiempo que dejan de dedicarle a su familia considerándolo como “un sacrificio” para cumplir con su función; no obstante también se reconoce que como educadora encargada se tiene mayor libertad, lo cual se puede percibir por medio de la frase “tener carta abierta”. Una de las ventajas que representa dicha función para las maestras consiste en una oportunidad de “crecer” tanto profesionalmente como de manera personal, esta idea de crecimiento es considerada con varios énfasis pues se indica que “. . . como docente es una cosa, de ver a los niños crecer, desarrollarse, pues favorecer sus competencias que es ahora y ya como encargada es ver cómo la escuela crece, el hacer gestiones para adquirir materiales, para llevar a determinado lugar a los niños o sea son tantas cosas, pero o sea crece uno profesionalmente, este personalmente. . . entonces pues si son satisfacciones, pues crezco, crezco en todos lados. . .” (E5A, 16/12/2015:5).

La idea de “crecimiento” se desliza desde un abordaje en el trabajo como docente hacia la función de la educadora encargada teniendo como componente simbólico e imaginario “el crecimiento” de la infraestructura física del plantel. Por otra parte simbólicamente se asocia el “seguir creciendo” desde la función de encargada, atribuyéndole significados profundos en tanto que crecer comporta tanto experiencias, conocimientos y aprendizajes.

Lo azaroso de la llegada a la función directiva

Esta categoría denominada “lo azaroso de la llegada a la función” entraña una multiplicidad de significados que se van ligando al sentido de “lo azaroso” en términos de dificultades que enfrentan para llegar a ocupar el cargo y mantenerse en la función; su llegada a la dirección se considera como producto de las circunstancias (del azar) en donde implícitamente se deniega el deseo de los sujetos con relación al ascenso.

En este proceso de llegar a ser directora se identifican tres momentos: la posibilidad, la transición y la permanencia endeble; en el primero, se relaciona con el ejercicio de la función de educadora encargada como una posibilidad para llegar a ser directora, en planteles que hayan llegado a fundar o planteles unitarios y bi-docentes que a futuro pueden ir incrementando la matrícula escolar hasta conformarse como escuelas de organización completa en donde se requiera una directora.

El segundo hace referencia tres formas de transición para llegar a ser directora: 1) De edu-

cadora encargada a directora, 2) de educadora encargada a directora comisionada y finalmente directora efectiva, 3) De educadora comisionada en otro nivel educativo (con doble clave de directora) a directora de jardín de niños en turno matutino y vespertino a directora efectiva en funciones.

En estas formas de transición se observa como una constante “la oportunidad” de ascender y obtener la clave directiva a través de la vía de las relaciones sindicales, de la fundación de una escuela, por medio de la solicitud ante la autoridad educativa de educación preescolar para que el jardín de niños sea considerado de organización completa y cuente con una directora, o por alguna eventualidad (como el deceso del cónyuge que laboró en el magisterio y que a la esposa quien es parte del gremio se le otorgaba algún beneficio).

La oportunidad se relaciona con el apoyo que se tiene no sólo para obtener la clave, sino también para lograr ubicarse; cabe aclarar, que el apoyo no necesariamente es inmediato pues en ocasiones se obtiene a largo plazo.

Por último, en el cargo directivo se corren riesgos cuando se presentan dificultades y problemas con el personal, por lo cual la permanencia se vuelve endeble y el directivo puede ser removido a otra institución. El cambio de centro de trabajo no siempre garantiza que una directora con clave lleguen a ejercer exclusivamente la función directiva en su nuevo centro de trabajo, pues si al cambiarse llegan a un lugar en donde hay que fundar escuela, a pesar de tener su clave directiva, la supervisora les da la comisión para desempeñarse como educadoras y a la par ejercer la función directiva.

Lo azaroso de la llegada a la función también se relaciona con el desconocimiento de las actividades que le compete realizar a la directora, por lo cual se considera que tienen una preparación azarosa en donde recurren a aprender de otros, a imitar conductas de otras directoras y se guían por el sentido común; se destaca que no se les brinda capacitación, por lo cual han tenido una “preparación azarosa” caracterizada por lo asistemático e irregular.

Conformación y funcionamiento de equipo de trabajo

Esta categoría hace referencia a la conformación del equipo de trabajo como una parte sustancial y a la vez complicada dentro de la labor que realizan las directoras, en la cual se entretajan una multiplicidad de sentidos, entre ellos se ha identificado un apuntalamiento imaginario del rol de las directoras; el cual recorre múltiples sentidos que se entremezclan entre sí y van desde considerarse como “la cabeza de la escuela”, hasta fincar relaciones con el personal docente teniendo un anclaje en el imaginario social de la familia, de tal forma que se considera al equipo de trabajo como una familia; por lo tanto, el rol del directivo se vincula subjetivamente con la imagen de la

“madre” en el sentido de brindar protección y bienestar al personal, considerándolos como sus hijos. También la conformación del equipo de trabajo para el directivo adquiere sentido desde “darle continuidad a la hermandad” cuando el equipo está integrado y ha sido parte de la labor de la directora anterior y se atribuye a que el “buen equipo de trabajo” es producto de que se “cultivó bien la semillita”; por otra parte el sentido de “la hermandad” es asociado a frases como “soy una más de ustedes y crezco con ustedes”, “no perder la esencia de educadora” y “decir directivo como que es algo que pesa” (E1B, 13/11/2015:4). A través del rol del directivo asociado a la figura de la madre o la hermana se percibe la denegación de la autoridad del directivo para no ser vistas como “la jefa, la que manda, la que ordena, la que pide, la déspota, no, sino la que está ahí para apoyar” (E3B, 18/03/2016: 8).

La disconformidad de algún miembro del equipo de trabajo e inclusive su falta de integración se puede percibir a través de expresiones como “ya encontré mi frijolito en el arroz” y “cómo las manzanas podridas irla haciendo a un lado y evitar que nos echen a perder a todos los demás” (GF1, 4/12/2015: 11) las cuales entrañan significados que asocian metafóricamente con un sentido hortícola o naturalista que atraviesa las relaciones, en donde se equipara a las educadoras como “semillas” o “frutos” en términos de igualdad/diferencia, y se deja ver la estrategia utilizada por el directivo de apartar a quien está en su contra y a la vez evitar que puedan ser más personas quienes se unan.

La conformación del equipo de trabajo también se sostiene por la idea de “la pasión por la enseñanza” en donde contar con maestras “apasionadas” implica que los colaboradores sean “gente educada” y posea ciertos valores como la responsabilidad, el compromiso y la puntualidad, además de que sea gente afectiva, pues se considera que estas características las tienen quienes son “impulsadores de la educación”. Para contar con este tipo de personal, el directivo en ocasiones procura “ser selectivo” en la medida de sus posibilidades cuando de antemano sabe qué personal va a llegar a su centro de trabajo y si está entre sus posibilidades incidir para aceptar o rechazar al personal; este hecho tiene sustento porque se intenta cuidar la reputación de la zona escolar. Además para lograr tener el personal que desean, otro reto es pulir las actitudes del personal docente y “ganarse al personal”, para ello recurren a utilizar estrategias como la persuasión y la negociación.

En esta categoría también se observa que el funcionamiento del equipo de trabajo está atravesado por mediaciones imaginarias en donde el trato afectivo y emotivo es detonante de formas simbólicas de relación como el reconocimiento, el apapacho y el fortalecimiento del ego de personal. También se recurre a formas simbólicas de convocar y exhortar al equipo; a través de “la invitación” para que el personal cumpla con sus labores o en su caso “papelito habla” cuando

se hacen llamados de atención, estas maneras de convocar implícitamente pueden ser sutiles y contener una amenaza a la vez; también se puede percibir que a través de la invitación subyace una imagen de cortesía del directivo que enmascara la amenaza.

La función directiva en ese sentido pedagógico

En esta categoría se recuperan las voces de las directoras en relación a sus percepciones sobre su función pedagógica, en donde destacan que la han afrontado a través de **“la capacitación y de acuerdo a sus posibilidades como educadoras que son”**, este hecho llama la atención por el significado que entraña, pues la función directiva se desdibuja y las cuestiones pedagógicas las enfrentan desde su formación como educadoras; es pertinente mencionar, que también se hace un reconocimiento sobre la necesidad de formación refiriendo que “la función requiere mucha preparación de nuestra parte, que estemos al día, un poquito más adelante que las docentes para poderlas orientar” (GF1, 04/12/2015:2).

En parte el abordaje de lo pedagógico desde su función se relaciona con el apoyo, el acompañamiento y la orientación que les brindan a las educadoras en donde las directoras destacan atender de manera singular a dos cuestiones: **la forma y el fondo**.

Para las directoras “la forma” desde la arista de lo pedagógico adquiere varios sentidos entre ellos, está relacionada con la organización del aula, y el ambiente ordenado (la organización precisa de los materiales) que permita encauzar al niño al aprendizaje y así evitar que haya obstáculos para la enseñanza; por ello, cuando la directora observa a través de las visitas a grupo alguna incidencia de esta naturaleza, el acompañamiento y la orientación va dirigido a proponerles ideas y darles sugerencias que tengan sustento en el programa; para lo cual, se utiliza el recurso de la invitación a fin de que las educadoras atiendan a las propuestas de la directora; en este sentido, se indica que “es desde meterme con ellas hasta decorar un aula o espacio ; ahorita estamos trabajando en un salón en particular en ese sentido; sugerir, proponer pero también formalizar compromisos...” (E2B, 18/11/2015:4).

Atender a la forma también implica brindar **apoyo** a las educadoras en relación a proveerles de materiales didácticos e insumos que les permitan no sólo tener organizados los materiales en el aula, sino a la vez se cuidar el aspecto de la limpieza, el orden y la presentación (estética) del aula. Además la labor de acompañamiento a las educadoras por parte de las directoras conlleva “estar checando su práctica” (E4B, 16/03/2016:2), en donde las cuestiones de forma también se relacionan con las actitudes que tienen las educadoras hacia el alumnado.

Atender a lo que se denomina el “fondo” desde lo pedagógico implica para las directoras apoyar a algunas educadoras cuestionándolas sobre el contenido del diagnóstico de su grupo, el

contenido de la planeación o revisando los reportes de evaluación de todos los grupos; en este sentido se pone énfasis en la revisión de los documentos en donde relativamente se atiende al fondo.

Para brindar apoyo a las educadoras se recurre a diversas estrategias entre ellas buscar apoyo en algunas de las docentes con mayores habilidades para que oriente a alguna de sus compañeras, en otros casos el apoyo se centra en buscar y “bajar información” de internet y enviárselas a las educadoras, situación que se refleja por medio de la frase “en lo pedagógico soy muy dada a bajar información” o “en lo pedagógico siempre he buscado quien me apoye”.

Implícitamente para algunas de las directoras el dominio del programa constituye una parte sustancial; por lo cual, se centran en leer o conocer los planteamientos del programa a fin de utilizarlo para fundamentar las observaciones que les hacen a las educadoras o aclarar dudas. La forma en que el directivo recurre a buscar elementos que le permitan atender lo pedagógico oscila entre buscar apoyos externos, dominar el programa o ir fortaleciéndose en lo pedagógico a través de sus compañeras para lo cual se procura rescatar las fortalezas del personal y trabajar con el equipo en horarios extras para analizar los campos formativos, así como tomar cursos en línea con especialistas como “Laura Frade”, este trabajo que se emprende tiene sentido a partir de la idea “ir creciendo a la par” en donde la adquiere sentido la significación de “crecer a la par” en función de la argamasa de datos en donde la configuración del rol directivo a través imaginario de la familia (en específico de la hermandad) cobra relevancia porque a partir de estas significaciones se organizan las prácticas de las directoras.

Las visitas a grupo: Conocer lo que se hace dentro del salón

Esta categoría hace referencia a las visitas que las directoras llevan a cabo a cada uno de los grupos, las cuales son consideradas como una herramienta para conocer lo que se efectúa dentro del salón, varían en función del objetivo que oriente la observación del directivo y se realizan con la finalidad de conocer cómo trabajan sus compañeras dentro del salón, en términos de su desempeño docente, su intervención, así como los avances de los niños.

Por medio de la narración de los sujetos se percibe que las visitas están supeditadas a los requerimientos institucionales en donde tienen que entregar a la supervisión determinado número de visitas mensualmente, haciendo los registros en lo que las directoras denominan como “los formatitos”, destacando que anteriormente al inicio del ciclo escolar sus observaciones y registros se centraban en el acomodo del salón y la organización, los expedientes de los alumnos y el decorado del aula, cuestiones que se relacionan con un contenido centrado en la forma.

Al comparar como hacían antes las visitas a grupo se destaca que la observación “ahora es

más pedagógica que técnica” (E1B, 13/11/2015:8) pues a raíz de una reciente capacitación les han indicado “no nada más vayas a fiscalizar o no nada más como observador, involúcrate, que vean que eres un apoyo...” (E4A, 17/11/2015:13), para atender a esta demanda se indica que “antes era de que llevaba mi libretita y a estar registre y registre, ahora no, ahora lo que hago es meterme, me involucro, trabajo con ellas, me siento con un equipo..., o sea yo me involucro en esa observación” (E1B, 13/11/2015:18).

Hacer de una manera distinta las visitas implica ir poniendo a prueba estrategias, pues se hace referencia a que “apenas estoy haciendo pininos eeehhh, no te diré que todo maravilloso, pero bueno, finalmente es una estrategia que digo sino funciona tengo la facilidad de cambiarla y modificarla” (E1B, 13/11/2015:19)

Por otra parte, se les demanda que como mínimo se requiere que estén una hora en el aula para que vean una actividad de principio a fin, ante esto se hace referencia a que “está en chino” (E4B, 16/03/2016:8) sobre todo en los planteles con mayor número de grupos y ante las demandas administrativas.

Las observaciones que se les realizan a las educadoras a raíz de la visita, se centran en las debilidades del personal, las cuales son tamizadas con el reconocimiento de sus fortalezas; así las debilidades que se observan aparecen a manera de sugerencias que realiza el directivo.

Para quienes ingresan a la función directiva se enfrentan a desconocer cómo se realizan las visitas y a la incertidumbre de qué es lo que se registra, sólo se les muestra los formatos que tienen que llenar; no obstante, se alberga la idea de que cuando las autoridades revisen el registro de la visita puedan indicar las fallas que se tienen, lo cual permitiría hacer las modificaciones pertinentes en “los formatitos”.

Por otra parte, la planeación docente en función de las visitas que efectúan las directoras se convierte en un requerimiento, el cual es solicitado a las educadoras durante las visitas o previamente, pues se valora el hecho de verificar la ejecución de la planeación y los acuerdos que toman en su ruta de mejora escolar.

Para programar las visitas a grupo recurren a la utilización de una agenda, que indican que les es difícil respetar porque surgen otras necesidades en el plantel como lo es el mantenimiento de la escuela, los trámites y la entrega de documentación.

La ruptura en la relación de las directoras con las autoridades educativas

A través de esta categoría sensibilizadora se deja ver que el sentido que atraviesa la narración descriptiva de los sujetos se sitúa en exponer que existe una ruptura con las autoridades educativas como la supervisora y la jefa de sector, la cual está trastocando las cuestiones de orden

pedagógico. Se identifican cuatro aspectos asociados a la ruptura con las autoridades: que tienen que ver con la añoranza, los cambios estructurales, la ausencia de apoyo por parte de las autoridades educativas y la desilusión.

El primero se refiere a la añoranza y se deduce a partir de una constante reiteración sobre la ausencia de un equipo de trabajo directivo, pues se indica que “cada quien se rasca como puede” (E3B, 18/03/2016:18) y “cada quien está trabajando en lo propio” (GF1, 04/12/2015:6); en este sentido, quienes tienen mayor antigüedad en la zona escolar recuerdan que anteriormente su jefa inmediata era un líder humano (refiriéndose a la supervisora anterior) con quien trabajaban de manera diferente pues como equipo de trabajo tomaban decisiones y existía solidaridad entre las integrantes del equipo, además de que sentían un constante respaldo y apoyo por parte de la supervisora, quien les expresaba su reconocimiento hacia el trabajo que realizaban e incluso recurría al “apapacho” como una forma de estimular su desempeño.

En segundo lugar, un factor por el cual se ha visto afectada la función de las directoras se refiere a “los cambios estructurales” que de acuerdo con lo que mencionan los informantes estos han trastocado las formas de organización y de relación entre el equipo directivo, pues se hace referencia a que “ya no es ese constante respaldo, ya no es ese constante compromiso de solidaridad de unas con otras” (GF1, 04/12/2015:27).

A la falta de respaldo se suma también “la ausencia de apoyo por parte de las autoridades”, pues se destaca que en las visitas que realizan tanto la supervisora como la jefa de sector solo perciben lo que está mal y los aciertos del personal docente pasan desapercibidos “... vienen y se sientan y te dicen es que a la educadora le falla esto y esto y esto...” (E3A, 13/11/2015:19); sin que haya algún tipo de apoyo o ayuda por parte de las autoridades para atender esas situaciones. Ante esto reconocen que no necesitan ayuda en cuanto a documentación que tengan que llenar o subir a la plataforma, pues requieren su colaboración para apoyar a las docentes cuando hay dificultades con relación al dominio del programa o tienen problemas para “aterrizar los aprendizajes” (E3A, 13/11/2015:19).

Esta falta de apoyo es atribuida a que las autoridades entran en una “zona de confort” separando las responsabilidades y “poniendo su raya”, aspecto que causa desilusión en las directoras porque les han solicitado que las capaciten y que efectúen un seguimiento, pues consideran que las autoridades conocen sus debilidades y fortalezas a través de todo lo que ellas les entregan. Ante la desilusión tomaron la iniciativa de reunirse entre directoras y apoyarse en cuestiones relacionadas con los aspectos pedagógicos como la planeación y la evaluación (las evidencias) teniendo como finalidad poder apoyar a las docentes; no obstante, las autoridades cuestionaron el hecho de que se reunieran.

Perciben que hay una ruptura en la comunicación con las autoridades y se sienten sin apoyo, consideran que “las mismas autoridades a veces te ponen piedritas en el camino” (GF1, 04/12/2015:4), e inclusive tienen que valorar hasta donde le “hacen caso a la autoridad” y tomar decisiones en caso de puedan ser afectadas las docentes pues indican que “tampoco vas a anteponer a tus compañeras porque se le antoja a tu autoridad... es como tu familia” (GF1, 04/12/2015:6.).

La relación del directivo con los padres de familia

En esta categoría se aborda la relación del directivo con los padres de familia en donde se les considera como “el sustento económico y social de la escuela” en primer lugar porque dan sus aportaciones económicas y segundo lugar porque llevan a sus hijos al plantel, por lo cual el directivo se ve ante la necesidad de responderles con buenos tratos, con respeto y con dignidad.

No obstante, se indica que con los padres de familia tienen que “tener colmillo” lo cual se asocia a la asertividad del directivo para saber cómo tratarlos y solicitarles su participación situación que se externa por medio de expresiones como “no me impongo, propongo y que ellos decidan lo hacemos” (E3B, 18/03/2016:14), la persuasión se utiliza como una estrategia para solicitar su apoyo en este sentido cobran relevancia las frases que reiterativamente mencionan las directoras “venderles las ideas de la mejor forma” y hacerlos participar a través de los comités que se integran.

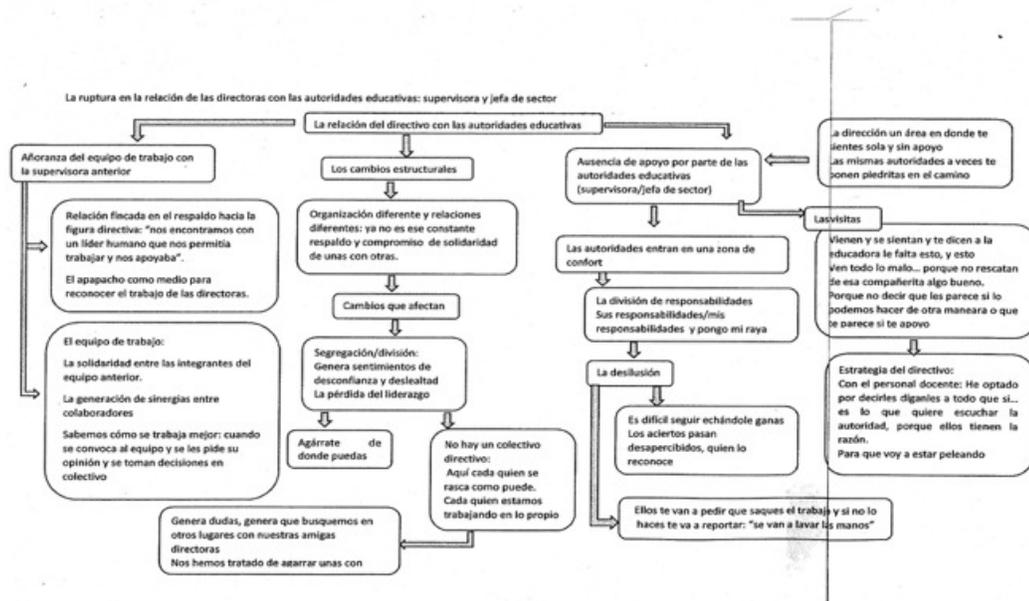
La rendición de cuentas se constituye en una parte sustancial, para lo cual recurren a negociar con ellos lo que se va a realizar en el plantel, así como mantenerlos informados e involucrarlos en las actividades que se realizan en la escuela sobre todo a través del trabajo colaborativo entre papás y maestras. El reconocimiento que hacen los padres sobre el trabajo que se realiza en la escuela se constituye en un medio para que las directoras logren saber “. . . que están satisfaciendo al cliente, porque el cliente son los papás no los niños, a través de los niños los papás se ven satisfechos” (GF1, 04/12/2015:29).

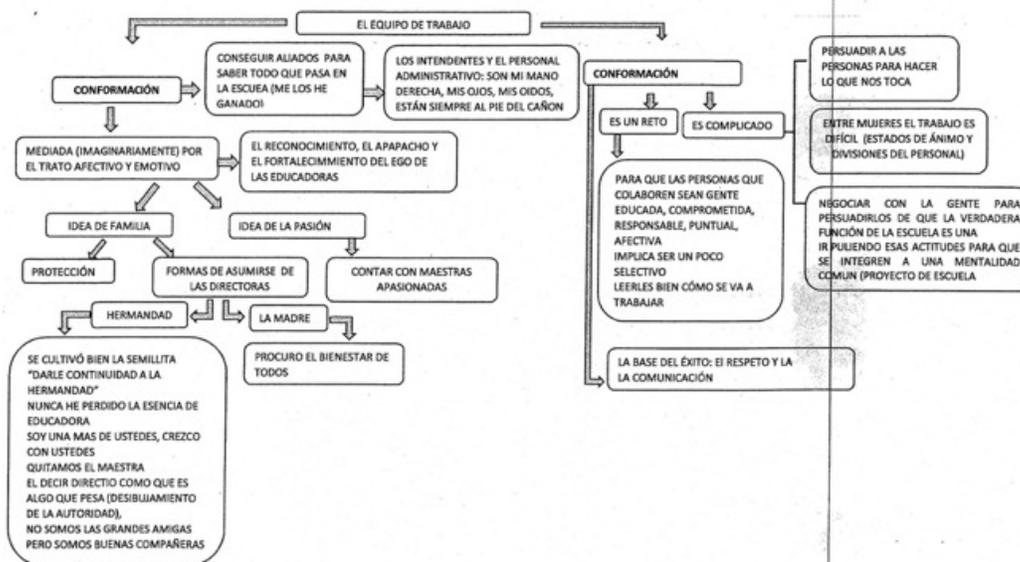
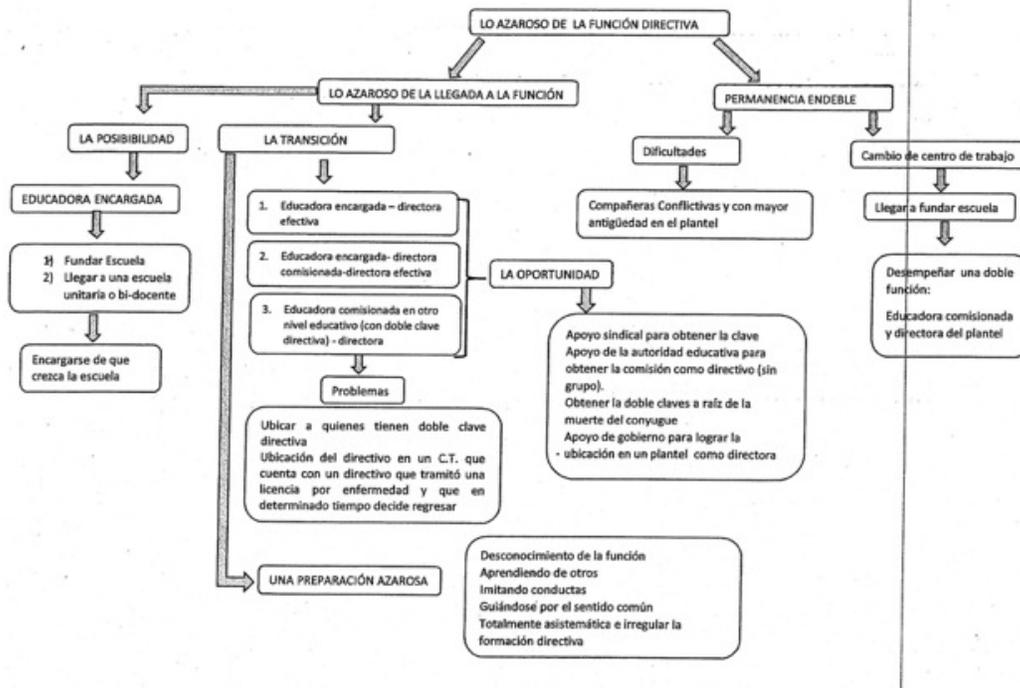
Significaciones en torno al trabajo directivo.

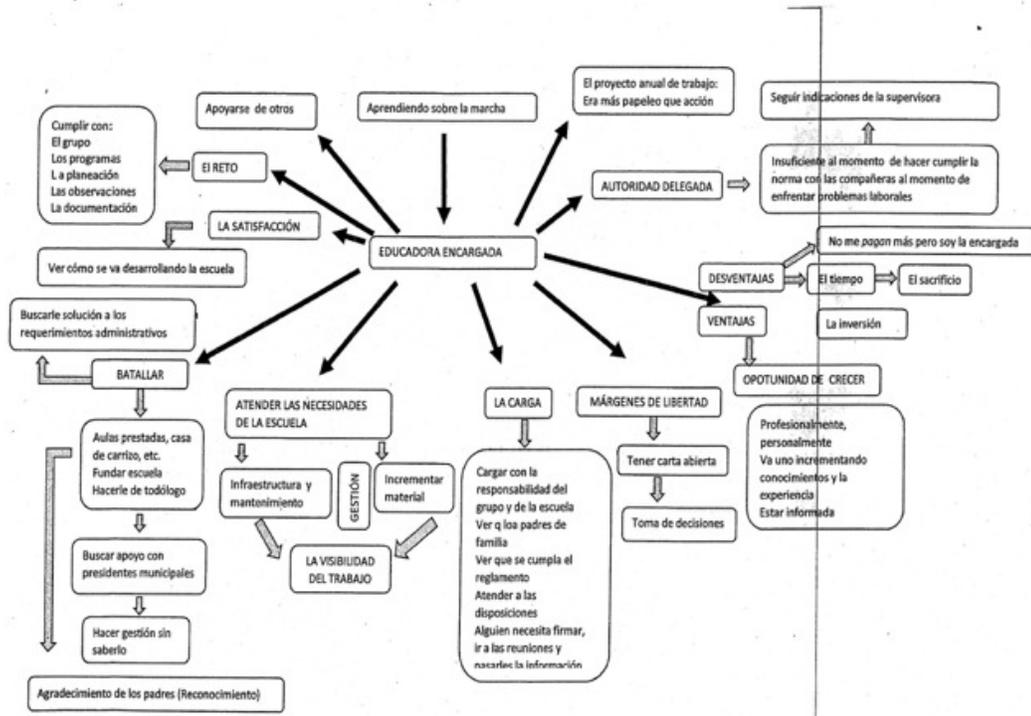
Esta categoría da cuenta de una serie de expresiones metafóricas a través de las cuales las directoras definen su trabajo, entre ellas “ser la cabeza de la escuela” asociado a la toma de decisiones que efectúan en el hacer cotidiano. Por otra parte el significado construido en torno a la autoridad se asocia a la frase “ser directivo es algo que pesa” la cual conlleva a acciones dirigidas a evitar que se ponga en evidencia quién ejerce la autoridad o un cargo distinto en el plantel. Otra manera de definir el trabajo de la directora se expresa a través de la frase “capotear lo que llega desde

dentro y fuera de la escuela” la cual hace referencia a una serie de situaciones que enfrentan al interior del plantel y otras que provienen del ámbito exterior. Finalmente una parte de su trabajo también se centra en mantener el equilibrio en el funcionamiento del plantel de ahí que cuando existen procesos de inestabilidad la labor del directivo se signifique en términos de “sacar el barco que se está hundiendo”.

Organización de esquemas en función de las categorías sensibilizadoras







Anexo F

Cuadro de categorías y conceptos

Categorías sensibilizadoras	Conceptos nativos	Categorías analíticas
Ser educadora encargada	La oportunidad de crecer	La metáfora hortícola (Crecimiento y desarrollo) La autoridad prestada
Lo azaroso de la llegada a la función directiva	Lo azaroso	El azar y lo azaroso
La función directiva en ese sentido pedagógico	Lo pedagógico: atender a la forma y el fondo Ir creciendo a la par Aterrizar el aprendizaje El aprendizaje por añadidura	La forma y el fondo La metáfora hortícola
Las visitas a grupo: Conocer lo que se hace dentro del salón	Los formatitos y el plan Hacer pininos	Lo instituido: El requerimiento El control Lo instituyente
La ruptura en la relación de las directoras con las autoridades educativas	Los cambios estructurales	Los cambios estructurales La añoranza La desilusión
Reminiscencias de un pasado como educadora	La expectativa El ADN	Los recursos didácticos
La convocatoria: motivos para estudiar para educadora	La pasión por la enseñanza El contagio de la vocación	La pasión La vocación
Conformación y funcionamiento de equipo de trabajo	La familia (la madre, la hermandad). Cultivar bien la semillita (la hermandad) El reconocimiento El apapacho El fortalecimiento del ego La invitación La persuasión Maestras apasionadas	Imaginario social de la familia La metáfora hortícola Formas simbólicas de relación: La invitación (la convocatoria/la amenaza) El reconocimiento La persuasión La pasión por el trabajo
La relación del directivo con los padres de familia	La persuasión	La persuasión
Elementos fundamentales en el trabajo de la directora	La persuasión	La estrategia: la persuasión

Temática y guion de preguntas del grupo focal

Temática: Ampliar la información respecto a algunas expresiones que mencionaron durante el desarrollo de la primer reunión de grupo focal.

(...) esa habilidad que nos da la experiencia de sacar el barco que se está hundiendo y ponerlo nuevamente en su lugar para que sigan los demás. ¿Cuál es la relación de esto con la figura directiva?

El director es “la cabeza de la escuela” ¿Qué significa esto para ustedes?

(...) como se dice coloquialmente “Capotear lo que nos llega desde fuera y dentro de la escuela” ¿Qué quiere decir esto? ¿Con qué se relaciona?

Refiriéndose al personal que las apoya la ocasión anterior me comentaron “ellos están siempre al pie del cañón conmigo...” ¿Qué significa estar al pie del cañón?

Las siguientes frases “Venderles las situaciones, venderles las ideas de la mejor formar, buscar la manera de ofrecer y que las maestras la compren para que ellas se las vendan a los padres de familia...” ¿Con qué se relaciona esto?

“Qué las educadoras aterricen el aprendizaje” ¿Qué significa esto?