



SECRETARIA ACADEMICA

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE UN SUJETO PARTICULAR: EL  
DIRECTOR DE ESCUELA PRIMARIA

Tesis que para obtener el grado de  
**Doctor en Educación**  
Presenta

ALMA ELIZABETH VITE VARGAS

DIRECTOR DE TESIS: DR. ANGEL FEDERICO NEBBIA DIESING

## AGRADECIMIENTOS

Como todo trabajo de investigación, éste no es producto único de quien se atribuye la autoría, las ideas aquí vertidas tienen como antecedente la lectura de distintos autores, algunos explícitos en el documento y otros que aun cuando no son mencionados, sin duda ejercieron influencia decisiva en mis formas de pensamiento. Espero no haber empobrecido estas fuentes.

Por otra parte, quiero reconocer ampliamente los comentarios y sugerencias que hicieron las doctoras: Gloria Ornelas Tavares, Aurora Elizondo Huerta, Dalia Ruiz Ávila, Josefina Granja Castro y el doctor Manuel Gil Antón quienes aportaron importantes nociones para profundizar o mejorar mi trabajo, mismo que sin duda se fortaleció en varios tópicos. Ofrezco disculpas por aquellos elementos que aún señalados, no se modificaron debido a mis limitantes de distinto tipo, me comprometo a no claudicar y continuar en el esclarecimiento de esos puntos oscuros.

Mi agradecimiento al doctor Ángel Federico Nebbia Diesing, director de tesis, de quien recibí orientaciones y conocimientos para construir las ideas que conforman el documento. Nunca olvidaré su generosidad y comprensión que me ver de otra forma mi propia cotidianidad.

Un agradecimiento especial para la doctora Rosa María Torres Hernández, su presencia ha sido para mí, desde hace algunos años, una fuente permanente de aprendizaje, superación y producción. Su apoyo ha sido invaluable, ratifico mi respeto hacia lo que representa y una vez más expreso que la mejor vía de agradecer ese apoyo es continuar incansable con el trabajo de investigación.

Mis compañeros de seminario me ayudaron a ver algunas cuestiones que desde mi percepción no eran claras, agradezco su apoyo y confianza. Con Elia y Trinidad he recorrido un camino lleno de sorpresas, deseo que ese camino jamás termine para seguir en nuestra búsqueda, agradezco su compañía constructiva.

De mis padres y hermanos siempre obtuve apoyo y aliento aunque no siempre hayan comprendido mi “locura” por este tipo de actividad. Gracias.

De mi esposo e hijos he recibido apoyo no sólo en los mejores momentos, han compartido mis angustias y frustraciones, Estoy en deuda con ellos por el tiempo que dedico a “mis cosas” y no a las suyas, sé que lo comprenden, lo aceptan y además me apoyan. Los amo.

Prometeo.- He hecho que termine para los mortales la no previsión de la muerte.

El coro.- ¿Habiendo encontrado qué medicamento para esta enfermedad?

Prometeo.- Les he inculcado esperanzas ciegas.

El coro.- Es un regalo de gran utilidad el que hiciste a los mortales.

(Esquilo, citado por Castoriadis, 2001, p. 22)

## ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS	ii
INTRODUCCIÓN	1
1. Panorama general de trabajo	3
2. De los capítulos	5
3. El director de la escuela como sujeto particular. Apunte metodológico	11
CAPÍTULO I El director de la escuela primaria	24
1. Escuelas y directores en Hidalgo	24
a) Los directores efectivos	27
b) Los directores comisionados	32
c) Escuelas y directores	33
2. Momentos de refundación institucional: directores y escuelas	42
a) El preceptor cristiano	45
b) El director moral	58
c) El director normalista	64
d) El director especialista	79
CAPÍTULO II. Incorporarse poco a poco: la ilusión del cambio	88
1. La familia, ¿qué expectativas?	92
a) Soy docente por azar	94
b) Soy maestra desde niña	108
c) Soy docente empresaria	114
d) Soy docente por herencia	116
e) En mi casa siempre hubo respeto por el maestro	121
2. Las vías para llegar a la institución	126
a) Ir de lo rural a lo urbano	126
b) Siempre me ha gustado la política sindical	134
c) Sigo siendo docente	143
d) Hasta donde llegar	156
CAPÍTULO III. Tenemos un buen equipo. La ilusión familiar	171
1. Me llegó la oportunidad	177

2. Las actividades	184
3. Tengo un buen equipo	196
4. Ser amigo	207
a) El trabajo en armonía	207
b) Es nuestra obligación atender a los padres	222
c) Tenemos que apoyar a los pequeños	228
CAPÍTULO IV. La escuela está bien por el director. La ilusión del prestigio	239
1. La bata y la corbata	245
2. Ser tomado en cuenta	260
3. Medirse y ser medido	270
CONCLUSIONES	285
FUENTES PRIMARIAS	300
BIBLIOGRAFÍA	302
ANEXOS	309

## INTRODUCCIÓN

El director de escuela primaria en su hacer cotidiano moviliza ilusiones, deseos, mitos, esperanzas, con los que da un sentido a su existencia y así trasciende lo cotidiano. Lo que me ha orientado en este proceso de investigación es dar cuenta de que sujetos ordinarios, como son algunos directores, también pueden ser significados como directores singulares que tienen, sin saberlo, todo un movimiento, una permanente acción que los lleva al planteamiento y realización de un futuro posible alrededor del cual arman todo un proceso identificadorio que se gesta, sufre y goza en lo cotidiano.

El reporte de esta investigación tiene como antecedente inmediato el análisis que desarrollé, como producto de mi formación, como maestra en educación. En ese trabajo describí la percepción que los profesores de primaria tienen de su quehacer docente en dos grandes esferas: la pública y la privada, a través de las cuales movilizan sus posibilidades frente a la institución. Un aspecto importante de la descripción fue el “estilo de dirección”(Ball, 1989)<sup>1</sup> puesto en práctica en el establecimiento escolar; sin embargo, en ese momento sólo abordé algunas consideraciones en torno a los directores y quedó en mí la inquietud por conocer más de cerca lo que ocurre en ese espacio directivo y sobre todo pensé

---

<sup>1</sup> Ball caracteriza los estilos de dirección que denomina: interpersonal, administrativo y político, este último incluye al autoritario y al antagónico.

en la pregunta ¿qué hace a los directores aspirar a esa ocupación y luego mantenerse en ella?

El ingreso al doctorado me permitió formular un nuevo proyecto de investigación y con ello pude plantearme preguntas para indagar en torno a la transición entre la docencia y la dirección de escuela primaria; las motivaciones, los problemas, las angustias o satisfacciones que este tránsito hacía vivir a los docentes y fue así como inicié el proceso de recuperación de información. Tiempo después, al formalizar las ideas en otro documento, me di cuenta de que mi interés estaba en conocer algunos aspectos de la identidad de los directores. A partir de entonces he dado vueltas, tuve avances y retrocesos, muchos momentos de parálisis, pero finalmente la construcción que presento regresa al trabajo en torno a procesos identificatorios de estos profesores, aunque distantes de aquel primer planteamiento.

Ahora comprendo que mi interés por trabajar cuestiones de identidad tiene que ver con mi origen pues mi infancia estuvo impregnada de la docencia, crecí con la etiqueta de “ser hija de profesor” lo que me obligaba a ser la mejor en mi clase dentro de una escuela de un pequeño pueblo serrano-huasteco en el estado de Hidalgo, donde ser profesionista era una actividad casi desconocida porque en ese poblado sólo había jardín de niños y escuela primaria; las personas que deseaban continuar sus estudios a partir de la secundaria, debían salir de la comunidad para radicar en Pachuca o en la Ciudad de México, que eran los lugares que con más frecuencia se elegían para el efecto. Por todo lo anterior, a los profesores como miembros de una profesión se les consideraba entre lo mejor con que contaba esa comunidad pueblerina, en consecuencia tanto los profesores como su familia debía estar a la altura de esas circunstancias. Yo fui particularmente receptiva ante la designación y siempre estuve obligada a responder de acuerdo a las expectativas que creía fijas y sin la menor posibilidad de ser transgredidas.

No es casual que me interese ahora por descubrir: ¿qué hace a los profesores llegar a ser lo que son?, ¿qué piensan?, ¿qué anhelos persiguen?,



¿qué razones “individuales” les llevan a ser profesores?, y ¿cómo las determinantes sociales y culturales se entretajan para dar contenido a esas vidas dedicadas a la docencia?, ¿qué les lleva a buscar el ascenso dentro de la profesión?

Sin embargo, los planteamientos que me permitieron construir el presente reporte de investigación fue dar cuenta de cuáles son los mecanismos que ponen en juego los directores en la construcción de sus procesos identitarios que les llevan a posicionarse como sujetos singulares, y cómo en esos mecanismos se conjugan elementos de lo social que vía la familia y la trayectoria se introyectan para proyectar deseos, ilusiones, que hacen posible la inserción en una institución con la cual se identifican.

## 1. Panorama general de trabajo

Reconozco que la identificación como categoría analítica tiene múltiples posibilidades de ser abordada, según las disciplinas y corrientes conceptuales esta noción adquiere distintos desarrollos. En este caso, la trabajo desde una postura psicoanalítica, fundamentalmente desde el planteamiento freudiano en el que la identificación es

una asimilación de un yo a un yo ajeno, a consecuencia de lo cual ese primer yo se comporta en ciertos aspectos como el otro, lo imita por así decir lo acoge dentro de sí (...) La identificación es una forma muy importante de la ligazón con el prójimo, probablemente la más originaria. (Freud, 1932-1933, p. 58) <sup>2</sup>

Así Freud ubica a la identificación como la base del proceso de formación del superyó, instancia de contenido social que se encarga de ubicar a los sujetos y señalar sus posibilidades de acción dentro del mundo social en que se desenvuelve.

---

<sup>2</sup>. Otras obras del mismo autor en que trabaja la noción de identificación son: Freud 1900 – 1901; Freud 1901 – 1905; Freud 1914 – 1916; Freud 1917 – 1919; Freud 1920 – 1922; Freud 1923 – 1925.

La identificación es una “aspiración a configurar el yo propio a semejanza de otro, tomado como <modelo>.” (Freud, 1921, p. 100). El director aspira a ser como otro, otro que se le ha señalado como un modelo a seguir y que él mismo configuró e interiorizó durante su trayectoria. En este proceso tuvo que liberarse de la posibilidad de infantilización o regresión al pasado que psíquicamente se presenta como la perfección (narcisismo primario<sup>3</sup>) para construir en cambio la posibilidad de invertir, de ligar el placer a otros fines, en otros bienes o en otros sujetos u objetos como pueden ser: la misión de la escuela, la escuela misma con todos sus significados alternos, o bien, otros sujetos que desde su infancia aparecieron como dignos de ser introyectados para emularlos.

Con esta anticipación a sí mismos, es decir, al elegir que algún día encarnarían ese ideal pueden lograr una identificación. Ahora bien, este proceso identificatorio parece más o menos claro en el análisis pero, por supuesto, no forma parte del registro de lo consciente ni de lo tangible, es un proceso del que no se tiene noción concreta por más que sea definitorio de la propia vida.

Para los directores la identificación puede aparecer simplemente como el placer que les significa ocuparse de los otros: niños, profesores, padres de familia, del plano físico del establecimiento escolar y al hacerse cargo de ello, encarar la misión institucional que irremediablemente lo engarza con el pasado y con el futuro, de dónde deviene y a dónde va la institución que dirigen y junto con aquélla, su propio hacer como directores. A cambio esperan ser bien aceptados por el grupo de influencia, a semejanza de otros directores y es así como trabaja en su identificación.

Por otro lado, el director necesita de una representación que puede proporcionarle la imagen mediante la cosa o mediante la palabra que en todo caso es la que puede dar sentido (catectizar) a la cosa. Si la palabra puede hacer existir a la cosa por esto mismo permite la entrada al mundo de la significación que sería la representación hablada y pensada del cosmos. Los directores por

---

<sup>3</sup> Eguer (1987) afirma del narcisismo primario que es la relación ilusoria propiciada por la madre que hace creer a su hijo que es único y que su existencia comienza con él.

medio de objetos, en los actos y en las palabras dan un significado y dicen cómo piensan al mundo. En las significaciones puede existir la duda o la incertidumbre en tanto no hay seguridad absoluta en la propia interpretación dóxica, se produce un movimiento constante en los sujetos, en su pensamiento, de tal modo que cada uno es siempre diferente a sí mismo, lo que lleva a los directores a llenar de placer el futuro y actuar de forma reiterada en la búsqueda de ese futuro, así se evita una regresión que significaría la falta de deseo, la muerte. En este proceso cobra especial importancia el ideal del yo<sup>4</sup> que es una instancia ligada a la sublimación, es decir, llevar afuera de sí mismo el placer, colocar el deseo en otro lugar y por la vía del superyó que actúa por la influencia ejercida por los padres primero y por otros sujetos del medio social como pueden ser los profesores, en un segundo momento para reconfigurar el ideal del yo.

La voz fundamental que me permitió la construcción de este trabajo fue la de los directores en ejercicio, es decir, la voz de sujetos que tienen un posicionamiento institucional específico y desde este lugar que actualmente ocupan, pueden reconstituir su experiencia anterior al hablar de ella. Así en su narración pueden rearmar para sí mismos una historia que les explique su asidero actual y al mismo tiempo les posibilite una proyección hacia el futuro y les proporcione una imagen de lo que ellos creen o quieren ser.

Por otra parte, situados en este lugar directivo, saben que su espacio es de poder, que lo pueden ejercer en sus subordinados, con quienes comparten su cotidianidad y es por esto que hay un afán por llegar en primer término a esa posición y después mantenerse en ella lo mejor posible, marcan así una distancia de la acción del docente, cuyo ámbito es advertido (aunque no necesariamente sea así) de menor poder y control que el ocupado por el director.

Con los elementos anteriores, pretendo mostrar cómo los directores a partir de sus procesos de identificación, se constituyen en sujetos singulares que se nutren de lo social pero que pueden a la vez imprimir un sello característico a su vivencia, lo que les otorga esa singularidad.

## 2. De los capítulos

Una posibilidad de dar respuesta a las interrogantes planteadas fue realizar una reconstrucción de lo que implica la docencia y en específico la dirección quienes son directores, en esa reconstrucción fue necesario desentrañar lo que la dirección de la escuela primaria ha significado, cuál ha sido su evolución y es así como en el primer capítulo presento una interpretación factible de cómo se ha instituido la práctica de dirección en la escuela primaria. Un punto importante a destacar en este recorrido por la institución es advertir cómo ha habido un empalme histórico entre la función docente y la directiva, no es claro el momento en que hay una separación entre ellas, como si la dirección se hubiera creado en automático por la vía de la práctica delegando algunas responsabilidades de gestión sobre alguien que además debe cumplir con la docencia que por su parte ha sido una práctica con propósitos claros y precisos. Incluso para la función inmediata superior que es la Supervisión Escolar, aparecieron lineamientos específicos que tiempo después pasaron a ser parte de las responsabilidades directivas, de modo que durante un buen periodo, la dirección se funde con la docencia o se empalma con la supervisión, hecho que permea la práctica de los directores.

Otro aspecto incluido en el primer apartado del trabajo, tiene que ver con la composición actual de la educación primaria en Hidalgo, expongo un panorama de la organización de la educación primaria en sus aspectos básicos, con la finalidad de advertir las condiciones estructurales en las que se circunscribe la tarea del director y cómo inciden en el significado de la misma práctica.

Una vez planteado el panorama que permite una mirada al pasado y con la horizontalidad de la composición actual, creí pertinente mostrar lo que hace a los directores más desde su posición como sujetos (sin olvidar que en esta posición se cruzan los elementos de grupo y los situacionales) para, desde ahí, desbrozar

---

<sup>4</sup> Véase Freud, 1921.

el sentido de la práctica directiva en el que se enlazan los aspectos personales como la necesaria inclusión de cada uno de nosotros en una familia de origen, que además del consabido legado genético, proporciona un legado cultural, social y económico que incide en la formación y en la incorporación individual al mundo de la vida. En este caso mi interés estuvo en conocer cuáles son los mecanismos que los directores consideran fundamentales para su inclusión al magisterio, a través del relato de sus recuerdos significan o re-significan algunos detalles que cobran importancia para el caso.

Lo que advertí en cada uno de los entrevistados fue la idea implícita de que su familia introyectó en ellos un fuerte apego por pertenecer a un grupo que les significara realización de deseo; por ello, en el segundo capítulo describo las formas en que los profesores se incorporan paulatinamente, como ellos señalan, a un proceso de escolarización primero y después a una carrera docente que pretendidamente siempre va en ascenso, hasta que logran apoderarse al fin de la institución en la que se funden. La lenta incorporación de los directores se realiza por diferentes vías, un camino geográfico que es el recorrido por muchas escuelas en regiones o localidades distintas hasta que llegan a la ciudad, donde les espera “su” escuela, en este mismo sentido de aproximación y conquista de “la” institución se entretiene un trabajo sindical sostenido, una apropiación de territorios donde se marca la diferencia entre lo rural y lo urbano, un esforzado camino formativo para llegar a ser parte de la “familia magisterial”. A través de estos recorridos en que se hilvana la vida de los directores, que en realidad les ocupa muchos años de su existencia, buscan la realización de metas e ilusiones que se atan a deseos no claros precisamente por su condición de inconscientes.

Incorporo de la categoría de institución en todos los capítulos del trabajo, el contenido de esta categoría es polisémico, como plantean algunos autores, como aquí se desarrolla sirve en un sentido general para señalar con Castoriadis (1983) que además de cumplir con unas funciones vitales, la institución no se reduce a eso, también comporta un elemento simbólico que consiste en ligar símbolos a significados dentro de una red de posibilidades de significación que están en

función de relaciones que la sociedad ha establecido y sancionado; se agrega un componente que es el imaginario entendido como la capacidad de evocar imágenes y que siempre se relaciona con lo simbólico a la vez que con el tercer componente que es lo real y concreto, los tres están vinculados con tal fuerza que no se puede hablar de uno sin aludir a los otros dos. Entender así a la institución, me posibilita incorporar elementos históricos, normativos, psíquicos, sociales, entre otros, para dar un contenido factible a la institución de la dirección de la escuela primaria.

De igual forma utilizo la categoría de institución para señalar a un establecimiento específico que “alude a una organización con función especializada, que cuenta con un espacio propio y un conjunto de personas responsables del cumplimiento de determinadas tareas reguladas por diferentes sistemas” (Fernández, 1988, p. 14) este sentido aparece cuando abordo el asunto de los directores posicionados al frente de una escuela en la que realizan actividades concretas.

En el capítulo tres planteo que cuando llegan a “ese lugar”, que se convierte en lugar de identificación, los directores empiezan a luchar por la conformación de un equipo de trabajo que copia la estructura de lo familiar para que cada uno se apropie de un posicionamiento específico, los directores buscan siempre, lo quieran o no, lo sepan o no, ocupar el lugar superior que puede ser análogamente el de los padres o el de hermanos mayores. En todo caso ellos se erigen como depositarios de una autoridad prestada o propia que les obliga a cumplir y hacer cumplir los dictados de una entidad mucho más amplia y abstracta que parece oscilar entre la patria y lo divino, lo que tendría su explicación en el origen escolar, cuando se instó a los profesores a ser los representantes de una autoridad divina que les conminaba a respetar y a enseñar los preceptos de la doctrina cristiana que así quedaron sedimentados en la concepción de la docencia, posteriormente se agrega el mandato de construcción de identidad nacional donde nuevamente los profesores son los encargados de cimentarla, ambas concepciones se armaron tan fuertemente en la práctica que se han

quedado allí y permanecen en constante actualización. Así que los directores se han erigido como los responsables de que estas concepciones continúen vigentes en la práctica. Derivado de esto hay una demanda por dar cumplimiento a ideales que a semejanza, son abstractos y amplios, tanto que difícilmente pueden ser realizados, sin embargo hay una constante preocupación por dar contenido en la acción a estos ideales que como la palabra indicaría, son inalcanzables.

En la necesidad de algún día dar contenido a esos ideales, el director se empeña la realización de deseo que en pequeños actos puede ser lograda y renovada al mismo tiempo, es decir, si se advirtiera desde el principio racionalmente como una meta inalcanzable, esa misma certeza sería la clausura,<sup>5</sup> por tanto moriría toda posibilidad de acción pero como existe la necesidad de creer en esa realización utópica, los directores se empeñan por llevarla a cabo en múltiples eventos cuyo desarrollo les representa una ilusión de cumplimiento, así se pone en movimiento una serie de estrategias que hacen de la escuela un lugar de continua movilidad, lugar en el que, al tiempo que se realizan deseos en lo individual, se actualiza y se vuelven a armar los lazos para mantener siempre presente a la institución escolar como punto central en la percepción no sólo de los profesores sino de la comunidad que en ella se involucra y por extensión hacia todos los sectores aunque no tengan una relación directa con los establecimientos escolares.

En el capítulo cuatro, después de haber ubicado la conformación familiar de equipo, argumento cómo es que los directores se afanan en esa construcción porque así se encuentra una forma de adquirir su identificación, al sentirse parte y además parte importante dentro de las relaciones de ese equipo, encontrar “su lugar”, el lugar por el que han luchado y pueden afirmar así su autoimagen, en la que entretejen una serie de hilos para que se vean a sí mismos como sujetos

prestigiados que son conocidos y reconocidos con buena aceptación en el ámbito en que se desenvuelven. Cuando llegan a ese momento es porque ya han interiorizado a la institución, se unen a ella de tal manera que los directores son incapaces de advertir dónde está la frontera, es decir, hasta dónde son ellos y hasta dónde es la institución. Aunque otra vez, dentro de esa autoimagen está con mucha fuerza el imaginario social que les ha de acompañar permanentemente.

Lo que pretendo mostrar a lo largo de estos apartados es cómo un armado familiar simbólico-imaginario en la estructura escolar fortalece en los directores de escuela primaria un deseo de pertenencia que los lleva a ocupar el lugar de la institución, lo que a su vez la convierte en espacio concreto de identificación. En este proceso identificatorio considero con mucha fuerza la idea de ilusión, entendida según la concepción freudiana de que las ilusiones no son necesariamente falsas ni irrealizables o contradictorias con la realidad, sino que por el contrario tienen posibilidades de realización, "... llamamos ilusión a una creencia cuando en su motivación esfuerza sobre todo el cumplimiento de deseo, y en esto prescindimos de su nexos con la realidad efectiva, tal como la ilusión misma renuncia a sus testimonios". (Freud, 1927, p. 31) Para los directores de educación primaria, la ilusión aparece pues en diferentes manifestaciones, al menos es esa la interpretación que puedo rearmar a partir de sus propias imágenes verbales.

Si bien el proceso la ilusión es parte sustantiva para la identificación, no dejo de reconocer que junto a ella se articulan otras nociones de acción en la práctica cotidiana como las esperanzas, los sueños, los mitos, en fin, la imaginación que toca planos meramente individuales, pero también es cierto que ese material tiene fuertes anclajes en lo colectivo y con la unión de ambos es posible armar una identificación.

---

<sup>5</sup> Desde la posición de P. Aulagnier el sujeto tiene necesidad de anticiparse a sí mismo, se vuelve una condición para lograr su identificación y su relación con el tiempo, por tanto, al catectizar fines, bienes o a



En el último apartado del documento planteo algunas ideas que me permiten clausurar, cerrar temporalmente lo que hasta el momento he podido reconstruir y anoto otras ideas que a manera de llaves intentan abrir hacia nuevas vetas, a otras posibilidades de trabajo en un futuro inmediato en las que me gustaría incursionar.

### 3. El director de escuela primaria como sujeto particular. Apunte metodológico

En este apartado trabajo algunas ideas en torno a lo que el director como sujeto significa en este momento de mi trabajo, lo que me da pie a narrar el proceso metodológico construido. Más que abundar en el uso de las herramientas y técnicas, me interesa narrar el proceso que me ha permitido arribar a una reconstrucción del sujeto como producto y productor de las instituciones, articulando a esto la noción de que allí lo que se involucra es un sujeto de deseo.

El carácter interpretativo que me orientó en la realización de esta investigación, parte de la posibilidad de “rehacer la realidad” (Ricoeur, 2002) a partir de la ficción que inscribe un relato, en este sentido, interpretar es decir algo de algo, hay una intención de capturar lo real por medio de expresiones que significan algo. Así el decir de los directores en la entrevista fue analizado para apresar posibles significados y reconstruir otra forma de pensar la realidad. en efecto, “el mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlos” (Ricoeur, 2002, p. 26) Más allá de las frases que los directores elaboran, hay un significado o múltiples significados, lo cual posibilita el trabajo de interpretación pues a decir de Ricoeur, ésta existe donde hay sentido múltiple y a su vez es en la interpretación donde una pluralidad de sentidos se pone de manifiesto

---

los otros logra energía libidinal y recupera el goce y el poder, el ser y el tener, así que la apropiación de anhelos identificatorios es fundamental para dinamizar la práctica cotidiana. (Aulaugnier, 1994)

Si la interpretación se construye a partir de sentidos múltiples, entonces se arriba a una verdad posible, jamás a la verdad absoluta y para apoyar aquélla, el uso de la analogía como herramienta interpretativa, aparece a lo largo del texto. La teoría, las categorías tomadas de los distintos autores trabajados sirven como sostén para elaborar una lectura interpretativa que se separa del discurso literal de los directores entrevistados pero al mismo tiempo dice de él, es decir, se interpretan los hechos y acciones que narran los directores a partir de sus vivencias, lo que lleva a dar un sentido y a comprender esa experiencia vivida y narrada. La intención es lograr una interpretación que no se limite a repetir el discurso de los entrevistados pero que tampoco, en el otro extremo, deje fuera esas voces. El uso de la analogía tiene por condición un análisis cuidadoso del material empírico, donde se establezcan con claridad los sentidos que comportan las palabras y construcciones lingüísticas en un primer momento, otro momento (no siempre posterior) es la lectura analítica de la teoría en la que también se destaquen con nitidez los significados conceptuales que permitan establecer puntos de contacto con los sentidos empíricos y a partir de éstos construir sentidos alternativos.

Desde esta postura, al iniciar este proceso de investigación, mi concepción básica en cuanto al director de la escuela primaria era advertirlo como poseedor de un “estilo de dirección”, categoría que tomé de Ball (1989) para explicar que a lo largo de su trayectoria cada director toma diferentes elementos para construir, día con día, una forma de ejercer lo que en algún momento creí que era el liderazgo, es decir, cómo asumen una posición como dirigentes de una institución escolar. El estilo directivo fue una reconstrucción que, en un trabajo anterior, me permitió dar cuenta de una parte del quehacer directivo, que yo encontraba ligado a una función formal, a lo que desde los lineamientos normativos se señalan para el ejercicio de la dirección de escuela primaria.

El “estilo” entonces era como un punto al que había llegado y a la vez punto del que debía partir para tratar de explicar la dinámica escolar leída, precisamente, desde el posicionamiento del director. En ese momento la noción

de estilo era suficiente para comprender la acción directiva, pero tenía que trascender esa posición para ver desde otros ángulos nuevas dimensiones de análisis, así para iniciar el trabajo de campo y seleccionar a los “informantes clave”, la clasificación por estilos no era pertinente, pues, para ello se necesita una lectura de prácticas y por otro lado, lo que me interesó desde el principio era escuchar lo que ellos, desde esa posición y desde su trayectoria podían decir de su propia acción, entonces opté por contactar a directores de escuelas que gozaran de cierta preferencia social, a las que se les atribuía prestigio, aunque entonces no podía prever lo que esta noción significaría posteriormente. En retrospectiva creo que ya había alguna idea subyacente que me encaminaba a trabajar esto, una especie de intuición basada en el conocimiento del grupo magisterial por mi propia pertenencia a él.

El contacto inicial fue pensado con directores de estas escuelas pero para recorrer una nueva dirección investigativa, lo que me proponía era conocer cómo interpretaban ellos su tránsito entre la docencia y la dirección, me parecía que los mejores candidatos serían los directores que cubrieran oficialmente ambas funciones, de modo que solicité información y en una oficina del IHE (Instituto Hidalguense de Educación) una persona cercana a mí, me proporcionó un listado enorme de alrededor de mil páginas, del que debía seleccionar a quienes cubrían esas dos condiciones, detecté así alrededor de ochocientos cincuenta casos que reportaban doble plaza; una como director y otra como docente.

Esto no me fue de utilidad porque entonces se abría demasiado la expectativa de trabajo de campo y por supuesto, mis condiciones personales y laborales no me daban para emprender un trabajo de esa naturaleza, además desde el enfoque interpretativo<sup>6</sup> que ya me orientaba, un trabajo con tal cantidad

---

<sup>6</sup> Entre otros autores que trabajan desde el enfoque interpretativo, he incorporado a mi procedimiento de investigación las ideas siguientes: “En esencia, mi trabajo es un intento de combinar un análisis detenido de sutiles detalles de conducta y significado en la interacción social cotidiana con un análisis del contexto social más amplio –el campo de más vastas influencias sociales-, dentro del cual tiene lugar la interacción cara a cara.” (Erickson, 1989, p. 198)

Thompson llama enfoque hermenéutico profundo a su forma de proceder en investigación e incluye tres fases en su esquema: a) el análisis sociohistórico y señala que “las formas simbólicas se producen,

de informantes y en un tiempo limitado no era congruente ni tampoco el objetivo. De manera que opté por el “recorte de objeto” y cerré mi expectativa a un sector educativo: Pachuca Centro donde todavía eran muchos directores (126) pero empecé a planear las entrevistas con quienes dirigieran escuelas de cierto renombre y aunque había dedicado algún tiempo a estas consideraciones de elección técnica, finalmente la vía posible para iniciar el trabajo fue el contacto con directores que por algún motivo yo conocía, la única condición que no me permití cambiar fue que se ejercieran como directores y como profesores a la vez.

Posteriormente, pensé que era necesario un trabajo de corte estadístico que me permitiera un conocimiento general de la composición laboral de la educación primaria, de modo que nuevamente acudí al IHE y a la Subdirección de Educación Primaria para solicitar información de este tipo. Quiero hacer patente que el trabajo estadístico se convirtió en un asidero al que me aferré con fuerza. La imposibilidad de avance en las entrevistas me había llevado a varios intentos fallidos de contacto con algunos profesores o problemas técnicos con la grabación, creo que en el fondo lo que no quería era escuchar otra forma de concebir a los directores puesto que verlos como el estilo era algo ya construido. Sin embargo, tenía necesidad de sentir que “estaba en el campo”, por eso me obligué a estar dos días por semana de las nueve de la mañana a las dos de la tarde hasta que revisé todo el material para construir las estadísticas de los datos que en ese momento consideré necesarios. Por fortuna esa obsesión por “hacer algo en el campo” fue suficiente para obtener información importante de los materiales que pude revisar.

---

transmiten y reciben en condiciones sociales e históricas específicas”; b) el análisis formal o discursivo pues considera que las formas simbólicas son productos en que el productor puede aprovechar los recursos y reglas a su alcance pero son “construcciones simbólicas complejas por medio de las cuales se expresa o se dice algo”; c) interpretación-reinterpretación que “implica un nuevo movimiento del pensamiento: procede por síntesis, por la construcción creativa del significado posible”. Todo ello tiene como antecedente la hermenéutica de la vida diaria, por tanto se reinterpreta un mundo ya interpretado. Ver Thompson, 1994. Por su parte, Friedrich apunta la necesidad de contar con una interpretación “abstracta y subyacente” apuntalada en la teoría y a la vez pararse firmemente en el terreno de los estudiados, aprehender sus “significados semánticos, simbólicos y emocionales” para traducirlos, interpretarlos y transmitirlos a otros contextos culturales. Ver Friedrich, 1991.

Dicha revisión me ayudó a encontrar otros posibles informantes, directores pertenecientes al sector que había seleccionado y que cumplían con la condición establecida. Pero la revisión también fue ilustrativa en el sentido de que pude apreciar desde otras dimensiones la situación de la educación primaria en mi estado; a pesar de que conozco geográficamente una buena porción de la entidad y había leído reiteradamente de sus condiciones de pobreza, de atraso cultural, no fue sino hasta la revisión de estos materiales cuando tomé conciencia de la gran cantidad de escuelas primarias ubicadas en el área rural y que desde los documentos revisados se puede apreciar que son escuelas que laboran en condiciones de desigualdad respecto de las escuelas de zonas urbanas. Incluso el llenado de los formatos era diferente, desde aquel cuya copia era casi ilegible y requisitada con bolígrafo, hasta en el que se advertía como producto de un equipo de cómputo. Eran casi palpables las diferencias en el personal, tanto en la cantidad como en el nivel de estudios, las condiciones de transporte; el número de alumnos y sus respectivos grupos, entre otras. Todo ello me permitió advertir aún en los documentos la desigualdad entre las escuelas urbanas y las rurales, además de enterarme de que el número de éstas es mucho mayor.

En general, pude leer de otra forma las condiciones de pobreza en que se desarrolla la educación primaria y creo que mi percepción del director como un estilo, empezó entonces a difuminarse para advertir que en esa multiplicidad de circunstancias sólo podía haber sujetos particulares que les hicieran frente. De esta manera mi consideración respecto de qué informantes tomar en cuenta también cambió y pensé que no tenía por qué circunscribir la escucha a directores de escuelas urbanas de prestigio porque empezó a ser más complejo determinar qué se entendería como escuela prestigiada, además, aun el sector elegido que es el de mayor extensión urbana del estado, tiene un amplio porcentaje de directores comisionados que cubren las funciones de docencia y dirección a la vez, por tanto en mi lista de posibles entrevistados los incluí, lo mismo que a directores de escuelas particulares que igual desarrollaban las dos actividades.

Una vez establecidos los nuevos criterios para los entrevistados, busqué los contactos necesarios y empecé a solicitar las citas para explicar el propósito de la entrevista y ver quién estaba dispuesto a concederla, no tuve ninguna negativa y me pareció que todos de buena gana platicaron sus vivencias. Así por la revisión de la fría estadística donde aparecen como una masa, como una pequeña parte casi invisible de un gran todo, y en el contraste con el cálido encuentro con el relato de experiencias de vida, fue como empecé a transitar del estilo directivo al director singular, es decir, a reconocer que en cada una de las historias contadas hay elementos que los distinguen, que los hacen diferentes de los demás y por esto mismo, ya no pertenecen a la masa indiferenciada. En este sentido, coincido en que

...todos los pueblos que se miran de cerca sin amor y calma son un pueblo cualquiera, pero al acercarlos el ojo, cargado de simpatía se descubre en cada pueblo su originalidad, su individualidad, su misión y destino singulares, y hasta se olvida lo que tienen de común con otros pueblos. (González, 1995, p. 16)

Aunque Luis González como historiador, refiere a la vida de los pueblos, me parece que es una buena analogía en relación con los directores, porque vistos de cerca, al escucharles con atención, se pueden advertir los detalles tan particulares que son los que precisamente les otorgan el rango de lo singular, aunque con ello por supuesto, no se borran aquellas características que comparten con sus compañeros y que son las que les hacen pertenecer a un grupo específico con el que tienen identificación y que a la vez les identifica, es decir, que los demás pueden reconocer la pertenencia de cada uno al grupo de directores. En este sentido,

...quizá, lo más importante sea la consideración del otro no ya simplemente como un 'caso', por más 'arquetípico' que pueda resultar, o como un 'informante' por más que su aporte sea 'clave' para la materia que se pretenda estudiar, sino como un *interlocutor*, un *personaje*, cuya narrativa pueda aportar, en un universo de voces confrontadas, a la inteligibilidad de *lo social*. Un personaje cuya historia, cuya experiencia y cuya memoria interesan por alguna circunstancia, en el marco de un corpus o terreno, más allá de un simple subjetivismo psicologista. (Arfuch, 2002, p.201)

Michel De Certeau (1996) llama “hombre ordinario” a cada uno de los sujetos pertenecientes a una masa, sin mayor trascendencia que su acción en lo cotidiano, que no tienen otras pretensiones que cumplir cada día actividades rutinarias y de vez en cuando vivir algún acontecimiento especial que tenga el mérito de hacer agradable la vuelta a la rutina con nuevos bríos, así se compone la vida del hombre ordinario. Sin embargo, la apropiación que cada profesor hace de esos elementos cotidianos, implica una reconstrucción particular de esos pequeños actos para configurar una historia, para darle sentido a la vida propia, en un movimiento de continua introyección donde quedaría fijada hacia el interior (lo mismo que al exterior) una forma de comprenderse frente a la vida, entonces se vive y asume una forma particular de interpretación que puede o no estar apegada a los hechos concretos pero que marca una significación que es la que importa para el sujeto y es así como cada uno cuenta la versión personal de su propia novela de vida, en ese sentido, se puede decir que en efecto, no existen los hechos sino las interpretaciones<sup>7</sup> que cada uno elabora de sus propias vivencias.

Con estas ideas traté de develar qué es un director y de reconstruir otra concepción, de modo que dejara de ser un número más en la masa estadística o que su vida sólo fuera contada para engrosar las características de un estilo posible, eso tenía que quedar atrás, como una construcción importante que debía trascenderse. Pero tampoco podía comprender al director sólo como un sujeto ordinario, sin negar que su condición es la de vivir lo cotidiano sin posibilidades para alcanzar otro tipo de realizaciones mayores, tampoco es posible advertirlos como hombres extraordinarios o como genios, claro que no lo son, entonces entre estos extremos un punto que me permitió asentar mi planteamiento es considerarlos como sujetos singulares, el director singular que en realidad es un

---

<sup>7</sup> “Si un significante remite siempre a otro significante, y jamás a un referente, entonces las cosas no están antes que el discurso, sino al revés. O para dar una versión nietzscheana de esta inversión: ‘no existen hechos, sólo interpretaciones, y toda interpretación interpreta otra interpretación’.” (Scavino, 1999, p. 36)

sujeto en algunos aspectos determinado por las condiciones sociales<sup>8</sup> pero en el que, además, intervienen otros factores como el deseo, como el imaginario radical que según Castoriadis (1999) sería la capacidad del hombre para ver una cosa en otra. Es decir, sujetos que para movilizarse en lo cotidiano y tener un futuro posible,<sup>9</sup> invisten su existencia futura con expectativas placenteras como la ilusión que permanentemente se juega en sus esquemas de pensamiento.

Por su parte Kristeva (2000) plantea que algún sujeto puede ser considerado extraordinario cuando cuenta su historia y al contarla se conocen las invenciones o los logros que estarán siempre unidos a ese sujeto de modo que esta historia puede ser repensada y convertida en una vida genial que de esta forma se hace pública<sup>10</sup>. Ahora bien, a pesar de estar en ese maremágnum de lo cotidiano que nos hace indefectiblemente pertenecer a una masa, cada uno posee sellos particulares que hacen posible la diferencia y pueden llevar de lo ordinario a lo singular por efecto del lenguaje que mediante la oralidad o la escritura puede fijar una historia y trascender una vida, hacerla singular y en algunos pocos casos, cuando las condiciones y acontecimientos son realmente excepcionales, convertirla en genial.

En este sentido, la entrevista como herramienta fundamental en mi trabajo, se convirtió en el medio para capturar vidas ordinarias con la intención de recrear lo que tienen de singular. La entrevista como elemento de la práctica de investigación, ha sido de las mejores posibilidades para hacer que los profesores

---

<sup>8</sup> Decía Foucault, en 1981, a propósito de la lectura de Lacan y Lévi Strauss: “La novedad era la siguiente: descubríamos que la filosofía y las ciencias humanas vivían sobre una concepción muy tradicional del sujeto humano y que no bastaba decir, unas veces, con unos, que el sujeto era radicalmente libre, y otras veces, con los otros, que estaba determinado por condiciones sociales. Descubríamos que había que tratar de liberar todo lo que esconde detrás del empleo aparentemente simple del pronombre ‘Yo’. El sujeto: una cosa compleja, frágil de la que es tan difícil hablar, y sin la cual no podemos hablar.” (Roudinesco, 2000, p. 485)

<sup>9</sup> Aulagnier (1994) considera que en la segunda acción anticipadora, el yo tiene acceso y hace suyos los anhelos identificatorios para catectizar el futuro sin que éste signifique un retorno al pasado..

<sup>10</sup> “Digamos más bien que el “genio” es una invención terapéutica que nos impide morir de igualdad en un mundo sin “más allá”... Llamamos “genios” a quienes nos obligan a narrarnos su historia porque ella es indisociable de sus invenciones, de las innovaciones volcadas al desarrollo del pensamiento y de los seres, de la floración de los interrogantes, de los descubrimientos y placeres que esas invenciones han generado. Sus



vean su propia vida desde una dimensión especial. El simple hecho de escucharlos en entrevista para ellos significa sentirse especiales, su experiencia vicaria cobra relevancia ante sus propios ojos y ofrecen contar sus vivencias “si de algo sirve”, con ello creen ayudar al entrevistador. Por eso considero que no es casual que la mayoría de los sujetos de esta investigación en algún momento de la charla agradezcan la oportunidad de hacer un recuento, “...sentarme a reflexionar un poquito sobre... de dónde vengo, quién soy, a dónde voy; pues creo que ha sido importante...”<sup>11</sup> lo que me indica que algo de esta charla sirve para ellos mismos; además de sentirse especiales o importantes, pueden recordar sus vivencias y tienen la oportunidad de valorar para sí lo que ha sido su trayectoria y poner en palabras sus expectativas que por lo común no son racionalizadas, así que agradecen las posibilidades que propicia una plática de esta naturaleza.<sup>12</sup>

En general ellos dicen que pocas veces se presenta la ocasión de que alguien quiera escuchar cuál ha sido la trayectoria laboral y qué motivaciones hubo para llegar a dirigir una escuela. Además, recordar vivencias de la niñez, o los problemas y éxitos, las alegrías y las tristezas, las frustraciones y las esperanzas que a lo largo de la trayectoria que en lo personal o en lo profesional han significado algo importante, adquiere el sentido de reconstruir la historia propia, se seleccionan eventos y se cuentan de una manera que hacen posible para el propio hablante un encuentro consigo mismo, con su pasado volcado en el presente, lo que constituye una experiencia gratificante. Desde esta perspectiva, se hizo necesario trabajar las entrevistas a profundidad donde el tono es más el de una charla que un interrogatorio con guión preestablecido, la intención fue escuchar aquello que para los directores es significativo en su propia labor.

Así pues, entendiendo que es necesario establecer una distancia justa entre la carga emocional y la frialdad profesional, al efectuar entrevistas bien

---

aportes nos conciernen tan íntimamente que no podemos recibirlos sin arraigarlos en la vida de sus autores.” (Kristeva, 2000.p. 10)

<sup>11</sup> Entrevista. Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Lourdes Oviedo González, septiembre de 1999.

logradas, es posible que mediante el análisis de ellas se puedan evidenciar los significados de vida para construir reinterpretaciones y así comprender desde diferentes posiciones las prácticas de lo cotidiano. Cuando hablo de la distancia justa, me refiero a que como sujetos, los entrevistadores poseemos una fuerte carga emocional que en otro tipo de charla nos está permitido mostrar; pero no en entrevista, sobre todo cuando se habla con gente con la que se comparten sentidos, por lo que me parece necesario levantar un dique que impida ser arrastrado por esa corriente emocional hasta el grado de sentir y hacer sentir al entrevistado que sus sentimientos son los nuestros, en una confusión que oscurezca la interpretación, pero ese dique no tiene que ser tan alto y tan grueso que no permita escuchar, entender y comprender al que habla, alejándonos totalmente de sus percepciones. Lograr esa distancia justa es uno de los retos para lograr entrevistas productivas e interesantes donde la vida aparece como un saber, un padecer y como realización (Arfuch, 2002) en tanto que se sabe sobre esa misma vida y sus experiencias, en la que hubo infortunios, tropiezos y desengaños pero en la que también se manifestaron los cumplimientos, logros y éxitos, es de esto que se compone el relato que la entrevista puede apresar.

Con el análisis del material obtenido a través de la entrevista<sup>13</sup>, se descubren rasgos con los que se puede percibir a los directores ordinarios como directores singulares en el sentido de que logran imprimir al relato de su propia vida un matiz que para ellos mismos la hace digna, que vale la pena vivir y además es una vida para ser contada. Con esto no lograrán la trascendencia ni la notoriedad que se atribuye a aquellos sujetos catalogados como extraordinarios, en términos de artistas, científicos, estadistas, en fin, talentosos con éxitos y laureles en su propia rama de actividades; pero sí son singulares en tanto pueden construir su propia identificación y con ello hacen posible la existencia cotidiana

---

<sup>12</sup> Por ello las transcripciones tenían que ser literales, de manera que no eliminé repeticiones ni corregí palabras, traté de reproducir con fidelidad lo que ellos dijeron y cómo lo dijeron: los tonos, el énfasis, los cambios, incluso traté de incorporar los gestos y los ademanes tanto como me fue posible.

<sup>13</sup> Fueron en total 13 entrevistas a 10 directores, tres más a funcionarios y una a la secretaria de la Comisión mixta de escalafón. En el anexo 1 se presentan las temáticas trabajadas con ellos.

que por supuesto no se compone de sucesión de éxitos sino de aquellos pequeños acontecimientos que día con día se puede encadenar. En este sentido, todos los sujetos seríamos hombres o mujeres singulares sólo que no se hace del dominio público la vida de todos. Sin embargo, la importancia de conocer la composición de estas vidas o una parte de ellas, radica en que así, en el encuentro con el otro se puede comprender uno mismo y a la vez comprender cómo se organiza en lo cotidiano la vida de los distintos grupos.<sup>14</sup>

Pero los sujetos no pueden moverse por la vida si no atan su historia personal a la vida de distintas instituciones, su propio nacimiento está condicionado por la existencia institucional, de suerte que todos los acontecimientos y experiencias remiten a un armazón en que se entrelazan diferentes instituciones a las que cada sujeto se adhiere en los distintos momentos de su vida. Esto le posibilita una condición estructurante en la que se entreteje toda su existencia. Al respecto, si bien los directores creen que sus acciones son particulares y que se derivan de sus condiciones propias, es evidente que se adhieren a respuestas que de alguna forma encuentran su génesis en esa condición estructurante que su involuntaria inserción institucional les ha asignado y que pueden re-articular de acuerdo con sus singularidades.

Así que para resignificar el relato de la entrevista articulado a una pertenencia institucional tuve necesidad de hacer enlaces con los datos que proceden de distintas fuentes, esto me permitió recrear una reinterpretación de la práctica de los directores, por lo que consideré importante analizar el tiempo y espacio del sujeto de entrevista, es decir en qué momento y en qué lugar estaban ubicados esos directores para que su habla fuese comprendida desde allí. Esto implica que lo dicho no es la verdad absoluta -que por otra parte, nadie puede decir- sino que es desde el presente y desde la posición actual como pueden decir algo del pasado; por tanto los acontecimientos son relatados desde una reinterpretación del propio sujeto que según sean sus nuevas experiencias y

---

<sup>14</sup> “... hablar a los demás de nosotros mismos no es cosa simple. Depende, en realidad, de cómo creemos nosotros que ellos piensan que deberíamos estar hechos.” (Bruner, 2003, p. 95)

posicionamiento, da otro sentido al mismo relato. Comprender esto precisamente es lo que me llevó a buscar en otro tipo de fuentes,<sup>15</sup> elementos para desarmar cada discurso individual y rearmar otro en el que aparecieran categorías de análisis organizadas para dar coherencia a una narrativa posible donde se perfilan sujetos sociales.

Pero lo dicho antes de manera más o menos fácil, en la práctica ha sido un trabajo complejo, para mí particularmente abandonar el decir de los directores me era difícil, en las últimas versiones de este escrito aún me señalaban ese apego al discurso de ellos. Me parece hasta cierto punto lógico en tanto yo creo como ellos que su labor es importante, una parte de mi identificación está ligada con la de ellos, por eso sus palabras para mí eran como verdades que yo no podía dejar de creer, sólo la lectura y revisión de otras fuentes me permitió un despegue parcial para darme cuenta que su pre-interpretación era eso, una posible forma de interpretar y no una verdad de la que yo no me permitía dudar. Esto no significa que ahora considere menos verdaderas sus palabras, no discuto la veracidad o la falsedad sino las condiciones en que estas ideas son expresadas, el tiempo a que aluden y cómo se llegó a esas nociones.

El material contenido en estas entrevistas muestra que la vida como parte de la realidad es una construcción social, en la que cada uno se inscribe -lo quiera o no- a determinados imaginarios que marcan todas las prácticas a realizar y en este sentido, el hombre singular es también una creación social, porque todos los sujetos, genios o no, tenemos una vida en la que hay éxitos y fracasos, tenemos cualidades y límites aunque sin duda hay quienes tienen la capacidad indiscutible de transformar sus propias condiciones porque a su vez tiene virtudes excepcionales como la tenacidad, la constancia, para hacer aquello que la mayoría no puede.

Por último, mi construcción del director particular apunta a verlo como un sujeto inmerso en una cultura que favorece la aparición del deseo y que es sobre

---

<sup>15</sup> Entre otras: archivos, estadísticas, encuestas, libros, periódicos, revistas, planes de trabajo, documentos institucionales.

esta base del deseo personal ligado a la pertenencia social como se logra la movilidad en todas las instituciones cuyo componente central son los sujetos. Esto es, los directores son sujetos de deseo en cultura que a partir de sus identificaciones construyen día a día su historia.

Con el propósito de presentar de manera sintética a los informantes, a continuación presento un tabla con las características centrales de los directores.

Tabla núm. 1 Características generales de los directores entrevistados.<sup>16</sup>

Edad	Sexo	Ocupación de sus padres	Anti güedad	Escolaridad	Lugares de trabajo	Trayectoria laboral
47	F	Obrero Ama de casa	28	Normal básica. CREN Benito Juárez 2 sem. de lic. en educación para la salud.	Sn. Pedro Alpuyecá. Metztitlán Epazoyucan Pachuca.	Docente. Docente con clave de directora. Directora efectiva
40	F	Obrero Ama de casa	19	Normal básica. CREN Benito Juárez	Acaxochitlán La Higa Palma Gorda Pachuca	Docente Directora comisionada Directora efectiva. Supervisora comisionada.
58	F	Profesor Ama de casa	35	Trabajo social. UAEH Normal IFCM 6 sem. De lic. en educación Primaria UPN	Pachuca (interinatos) Zapotlán Pachuca (part.) Cd. Sahún Pachuca Real del Monte	Docente. Directora comisionada. Directora efectiva.
35	F	Médico Enfermera	14	Normal básica (particular) Licenciatura UPN	Distrito Federal Pachuca	Docente Directora comisionada Directora efectiva
44	M	Campesino Ama de casa	18	Normal básica IFCM Licenciatura UPN Maestría UPN	Sierra Hidalguense Zimapán Acayuca	Docente Director comisionado
41	F	Obrero Ama de casa	20	Normal básica CREN Benito Juárez Normal Superior Hidalgo.	Ciudad Sahagún Epazoyucan	Docente Directora comisionada

<sup>16</sup> En este cuadro sólo anoto las características de los directores de escuela primaria, aunque trabajé entrevistas con otras personas para complementar la información. (Ver anexo 1)

45	M	Profesor Profesora	25	3 sem. De contaduría Normal básica IFCM Licenciatura UPN	Almoloya Emiliano Zapata Pachuca	Docente. Director comisionado Director efectivo.
32	M	Campesino Ama de casa	12	Normal básica El Mexe. Licenciatura UPN	Actopan El Arenal	Docente Director comisionado
57	M	Campesino Ama de casa	40	Normal básica El Mexe	Tepehuacán Metztitlán Actopan Pachuca	Director comisionado Director efectivo.
43	M	Campesino Ama de casa	20	Normal Básica El Mexe. Licenciatura en Ciencias Sociales. Normal Superior Maestría UPN	Estado de Veracruz El Arenal	Docente Director comisionado

## CAPITULO I

### EL DIRECTOR DE LA ESCUELA PRIMARIA.

#### 1. Escuelas y directores en el Estado de Hidalgo.

La normatividad vigente para la educación primaria, señala que el director "... es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos." (SEP, 1986<sup>a</sup>, p.10) En el estado de Hidalgo, quienes llegan a ser directores de escuela primaria, reciben la autorización o designación correspondiente del Instituto Hidalguense de Educación (IHE), mediante dos vías usuales: una que denomino larga porque puede durar varios años en que los profesores siguen todo un proceso y cumplen una serie de requisitos para que se les asigne en "propiedad" su clave 21 que les acredita como directores y es reconocida oficial y sindicalmente. La otra más corta se divide en dos formas: a) contar con las relaciones suficientes para acceder a una plaza en propiedad sin cubrir todo el proceso, o sea tener un "padrino" lo suficientemente fuerte que influya de alguna forma para obtener la clave; b) la designación hecha por el supervisor de zona quien tiene la facultad para nombrar directores comisionados en las escuelas que así lo requieran, sin embargo, esta comisión no implica un cambio de plaza para los nominados, quienes sólo tienen una "autoridad prestada" según su propia percepción en tanto esta tarea es temporal, el mismo supervisor la puede retirar o los docentes renunciar a ella. En todo caso, ocupar el cargo de director de escuela primaria, implica responsabilizarse de una escuela pero va mucho más allá de eso según se mostrará en este escrito.

Al director se le concibe como

...elemento clave dentro del sistema educativo, pues en su motivación, conocimientos, capacidad y experiencia, descansa gran parte de la responsabilidad del Estado de proporcionar el primer servicio a que tienen derecho los mexicanos, que es una educación de suficiente calidad que coadyuve a elevar sus condiciones de vida. (SEP, 1986b, p. 5)

Esta tarea resulta ambiciosa, implica una amplia preparación del director y sobre todo que se responsabilice como representante del estado, de una tarea complicada: proporcionar una educación de calidad que coadyuve en la superación de las condiciones de desarrollo del país, de acuerdo a lo dicho por

los directores esto representa una “carga muy pesada” que llevan en su espalda, porque sus límites personales, sumados a las condiciones imperantes, no permiten el cumplimiento cabal de esta encomienda que por otro lado es polisémica, por tanto su contenido puede diluirse en la práctica.

No obstante, los directores asumen con relativa facilidad esta posición como representantes institucionales de una entidad mayor que puede ser la Nación y buscan por todos los medios a su alcance, dar contenido a esta responsabilidad aunque no siempre la tienen clara. Al respecto es interesante advertir cómo los directores por medio de mecanismos más relacionados con la tradición oral y por la observación en tanto primero fueron docentes y vieron cómo trabajaban sus directivos, se transmiten estas encomiendas y expectativas que si bien pueden aparecer puntualizadas en los documentos normativos, éstos no siempre llegan a los directamente interesados. El 40% de los directores entrevistados dicen desconocer el contenido de los lineamientos generales para el desarrollo de su función y aún más, los propios documentos, es decir éstos físicamente no llegan a sus manos, sea porque la cobertura es insuficiente o porque en el camino se desviaron, o porque algunos directores al retirarse de la escuela, consideraron esos documentos de su propiedad y se los llevaron a casa.<sup>17</sup>

Pero, el desconocimiento de lo normativo vía los documentos oficiales se suple con la comunicación oral y nutre las concepciones que se han conformado con el paso del tiempo, donde al director se le ha adjudicado un lugar central dentro de la comunidad escolar integrada por docentes, alumnos, padres de familia, autoridades y personas a quienes llega la influencia de la escuela. En este grupo amplio, el director se propone lograr una comunicación y desarrollo armoniosos para hacer que todos los que laboran o se relacionan con su institución, trabajen en el cumplimiento de los objetivos de la educación primaria.

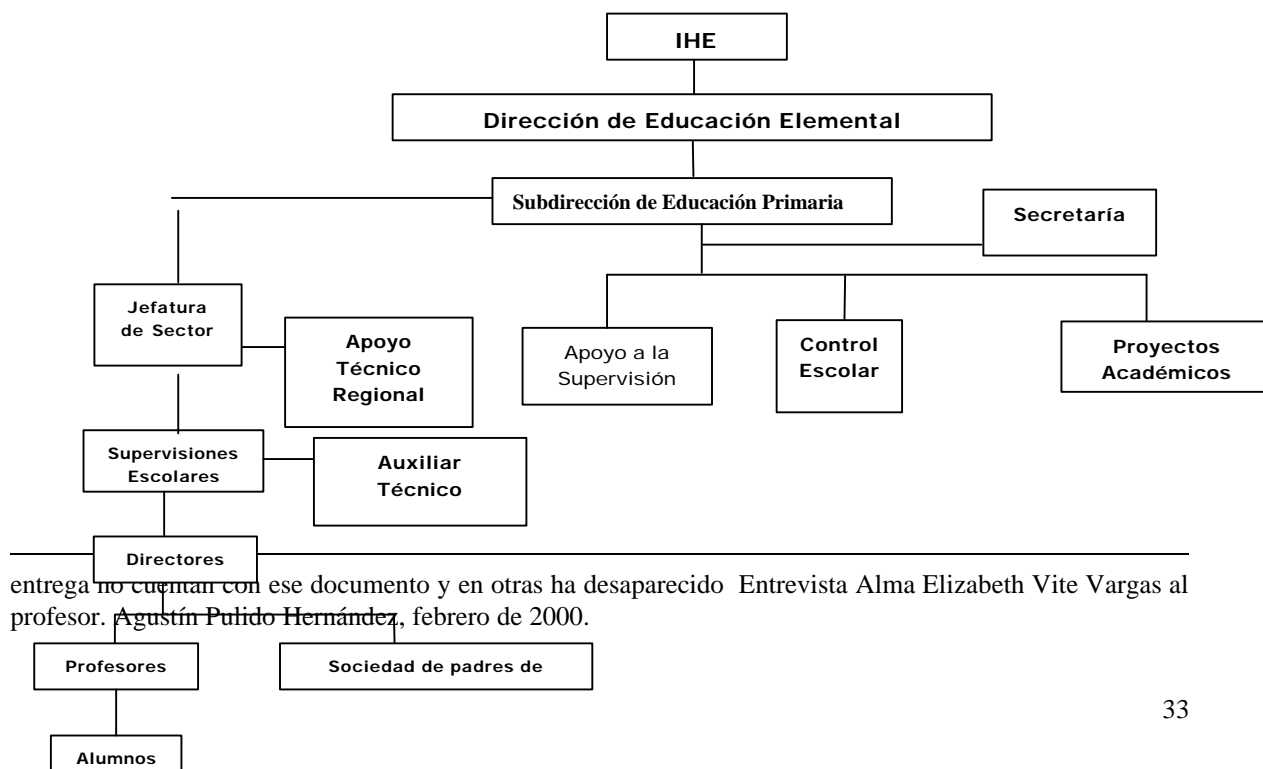
---

<sup>17</sup> Por ejemplo, el “Manual técnico pedagógico para el director de educación primaria”, documento editado por la SEP en 1986, se distribuyó una única vez por lo que todas las escuelas abiertas después de esta



Las personas y organismos así como las relaciones laborales en que se implica el director de estas instituciones, desde la parte oficial se pueden apreciar en el siguiente organigrama de la educación primaria en Hidalgo. Sean directores efectivos o comisionados, ocupan el mismo lugar dentro de este esquema de funciones y cumplen las mismas obligaciones, aunque como veremos en los siguientes dos apartados, hay diferencias entre ellos.

Organigrama de la educación primaria en el estado de Hidalgo



a) Los directores efectivos.

Son quienes ostentan una clave 21<sup>18</sup> y por lo tanto son “dueños” de esa plaza que pueden llevar consigo donde se adscriban. Para obtener la plaza, un requisito normativo indispensable es haber desempeñado labores como docente frente a grupo. El Instituto Hidalguense de Educación y la Sección XV del SNTE pueden otorgar plazas provisionales para ser director y mediante un proceso,<sup>19</sup> la Comisión Mixta de Escalafón dictamina las claves que sólo entonces pueden ser consideradas como “propiedad” de los directores. Para iniciar este proceso, los docentes que cuentan con al menos seis meses de servicio, pueden abrir su expediente escalafonario con la inclusión de documentos básicos<sup>20</sup> y cada año es posible incrementar ese expediente con notas laudatorias que son otorgadas por directores y supervisores cuando los docentes realizan importantes labores de beneficio social como el impulso a la construcción de anexos que apoyen el trabajo de los alumnos en la escuela. Las notas laudatorias de carácter técnico pedagógico incluyen las obtenidas por elaborar pruebas finales, participar en campañas de alfabetización efectiva y gratuita o ser profesor comisionado como

---

<sup>18</sup> En el estado de Hidalgo, las claves para quienes se desempeñan en educación primaria son: Clave 81 y 99 para docentes; clave 21 para directores; clave 01 para supervisores de zona y clave 05 para jefes de sector. El tipo de clave está en relación directa con el salario devengado y con la posición que administrativamente se puede ocupar.

<sup>19</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la C. Alejandra Sierra Reyes, encargada de los documentos de primaria general de la Comisión Mixta de Escalafón, noviembre de 1999.

<sup>20</sup> Para abrir el expediente en Escalafón se solicita el último talón de cheque, el formato único de personal, el nombramiento definitivo y los documentos que avalen el nivel de estudios que hayan acreditado. Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la C. Alejandra Sierra Reyes, noviembre de 1999.

director y con grupo o ser director comisionado como supervisor. Los puntajes se otorgan cuando lo avalado por estas notas no forma parte del trabajo cotidiano que tendrían que realizar los profesores, de forma que no se aceptan notas que hayan obtenido los maestros porque sus alumnos ganen algún concurso de aprovechamiento, por ejemplo. Otras notas se ganan por actividades sociales como la creación de áreas verdes, las construcción de campos deportivos, la participación en campañas higiénicas y de saneamiento del ambiente como son: vacunación, construcción de letrinas públicas, dictar conferencias. Según se puede advertir, no hay una jerarquización visible al menos de las actividades susceptibles de puntuar, vale lo mismo promover la construcción de una letrina por ejemplo, que participar en una campaña de alfabetización. Esto influye obviamente en el tipo de actividades que privilegian los profesores o los directores en su trabajo cotidiano.(SEP-SNTE, 1974).<sup>21</sup>

La comisión mixta de escalafón elabora un registro de las constancias y les asigna una calificación específica para que sean incorporadas a los expedientes. En el caso de las notas laudatorias, sólo se aceptan dos en cada rubro durante un curso escolar y se puede acumular un máximo de treinta durante la carrera, esto aparece como medida por el indiscriminado número de documentos que algunos docentes pueden acumular pero que no siempre responden a lo realizado en su escuela, los supervisores o los directores otorgan notas laudatorias para “ayudar a los profesores” en su proceso de estímulos y promociones aunque no haya correspondencia con las labores efectuadas.

Las fichas escalafonarias que año con año expiden el supervisor escolar junto con la delegación sindical, son otros documentos para el expediente. En ellas se evalúa la aptitud, iniciativa, disciplina y puntualidad del profesor, estas fichas pierden vigencia después de cinco años y en ellas se puede otorgar un máximo de 720 puntos según el desempeño a lo largo del año. Sin embargo, en la práctica sucede que la delegación sindical vigila que todos los docentes reciban

---

<sup>21</sup> Ver SEP- SNTE, (1974). Documento en el que se especifican los puntos que se pueden otorgar por las diferentes actividades.

la máxima puntuación sin considerar niveles de desempeño puesto que la comisión de escalafón no otorga créditos por fichas con calificación menor. Eventualmente, cuando se quiere “castigar” a algún profesor, los supervisores expiden estas fichas con menos puntaje aunque después la instancia sindical intervenga para cambiarlo o elabora otra ficha si así conviene a los intereses tanto del profesor como de la misma organización sindical, de tal forma que las fichas escalafonarias se han convertido en un requisito y en un derecho sindical sin ocuparse de la intención inicial que se orientaba a valorar el trabajo de cada docente. Esto puede ser utilizado por quienes aspiran a ser directores y buscan estrategias con el fin de acumular los créditos necesarios para la obtención de la clave.

Otros documentos que proporcionan puntos son las constancias por participar en diferentes cursos que la propia comisión escalafonaria avale, para esto hay un grupo técnico que valora cada curso y asigna la calificación correspondiente, sólo la asistencia a estos cursos reconocidos por la comisión permite ganancias para el expediente. Esto es importante porque una vez abierto, cada año los profesores pueden ingresar sus documentos para concursar. La comisión evalúa los expedientes durante los meses comprendidos entre septiembre y enero, en el mes de febrero elaboran un catálogo en el que consignan las cien mejores evaluaciones en cada nivel, esta información es enviada a supervisores, jefes de sector y delegaciones sindicales para que a su vez la canalicen a los profesores y directores, en la práctica sucede con frecuencia que esta última fase no se cubre y estas personas se reservan el derecho de informar de acuerdo con su propia conveniencia. Posteriormente la comisión emite un boletín de concurso en el que se anotan las claves sin dictaminación y que obtuvieron baja calificación para que otros profesores con mejores resultados puedan solicitarlas. Esta posibilidad de perder o ganar una clave mediante concurso puede hacer que supervisores de zona, jefes de sector o secretarios delegacionales que son quienes generalmente acceden a la información seleccionen cuándo, cómo y a quién la difunden para que así las

plazas sean dictaminadas a favor de quienes avalan porque han contraído algún compromiso con ellos. Por supuesto que los docentes interesados en este proceso tienen la opción de acudir a las oficinas de la comisión mixta para obtener esta información y estar al pendiente de sus propias posibilidades.

Cuando ya circula el citado boletín, los interesados elaboran una solicitud para defender su clave provisional o para el ascenso y dos personas designadas por el IHE y la Sección XV del SNTE respectivamente (los llamados secretarios de la comisión mixta de escalafón) deciden mediante el análisis de expedientes, a quién se le otorga la clave definitiva con la que los profesores pueden ascender a directores efectivos<sup>22</sup> con lo que aseguran su status y un sueldo correspondiente a este puesto en la educación primaria.

Mediante este proceso es como se legitima la propiedad de una clave, sin embargo, las negociaciones y trámites se pueden detener o apresurar si se cuenta con las relaciones suficientes para ello. Interviene, en cada caso, el nivel de cercanía con las autoridades para obtener las notas laudatorias, las fichas escalafonarias o hasta las constancias de asistencia a cursos para cubrir los requisitos formales. Por otra parte, las buenas relaciones con las autoridades inmediatas o más altas pueden ejercer la suficiente influencia para adjudicarse una plaza sin pasar el proceso, ya después se busca la manera de justificar y fundamentar la adjudicación, de esta forma algunos profesores pueden obtener más rápido los ascensos a distintos niveles. Por las prácticas que se efectúan fuera de los procedimientos establecidos, que son muy frecuentes y además llevadas a cabo sin mucha discreción, la credibilidad en el concurso escalafonario se ha deteriorado, en general los profesores prefieren acercarse a las otras vías para buscar un ascenso y no sumergirse en el desarrollo de actividades para conseguir puntos, lo que sin duda contribuye a dar contenido específico a la educación primaria en el estado.<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> En otros niveles se asciende a subdirector, supervisor, jefe de enseñanza, jefe de sector, entre otros.

<sup>23</sup> Estas ideas aparecen a la largo de las diferentes entrevistas realizadas.

Con todo, cuando los profesores obtienen su clave que los convierte en directores efectivos, su presencia tiene que ser justificada, esto es, sólo en las escuelas de organización completa (las que tienen los seis grados y un maestro por grado) son acreedoras a tener un director efectivo que no atienda a ningún grupo de manera permanente. De tal suerte que si no se justifica un director efectivo en determinada escuela, éste puede ser adscrito a otra institución que sí lo justifique pero estos cambios provocan algunos problemas: uno es que los profesores que se quedan sin director pugnan porque un mismo compañero de la plantilla logre su ascenso. No resulta muy sencillo aceptar que alguien de “fuera” llegue a dirigirlos, por lo que quienes llegan con su clave y no son aceptados “tienen que alinearse”, es decir tienen que respetar la decisión que a partir de la falta de consenso tomen las autoridades y de ser necesario esperar a que se presente otra “oportunidad”. Otro problema es que si la matrícula de una escuela no aumenta o lo hace muy lentamente, no justifica la presencia de un director efectivo y durante mucho tiempo se mantiene con una dirección comisionada, quien llega a este tipo de escuelas sabe que en realidad no logrará un ascenso o no tan rápido por lo que es frecuente que se den cambios continuos de personal. Por otra parte, si los directores efectivos no encuentran de su agrado la escuela donde fueron asignados y mantienen buenas relaciones con las autoridades, pueden permanecer como profesores de grupo en la escuela que sí les conviene aún cuando su plaza sea de director.

#### b) Los directores comisionados

Se hacen cargo generalmente de escuelas de “organización incompleta”, en las que no se imparte todos los grados de educación primaria con independencia del número de docentes y grupos. Estas escuelas se localizan en las áreas rurales en comunidades pequeñas o en la periferia de poblaciones urbanas. También se considera directores comisionados a quienes laboran en escuelas unitarias,

donde un sólo profesor atiende a todos los alumnos en todos los grados. En las escuelas donde hay de dos a cinco profesores que atienden uno, dos, tres, cuatro o cinco grados de primaria igualmente habrá un director comisionado.

Lo más frecuente es que sean los supervisores de zona quienes designan a los directores comisionados en este tipo de escuelas. Son los jefes inmediatos que tienen la facultad para dar o quitar este tipo de comisiones y pueden hacerlo porque conocen a la gente que trabaja en su zona, saben con qué elementos sí pueden contar para estas responsabilidades, quiénes no le harán quedar mal y pueden también, dentro del ámbito de su zona, en coordinación con la delegación sindical, efectuar los movimientos de cambio de personal para cubrir a su satisfacción las necesidades de cada escuela en cuanto a la presencia de los profesores. Por esta razón, los directores comisionados mantienen una relación cercana con el supervisor a quien deben rendirle información periódicamente. Por otra parte, hay zonas que tienen una mayoría de escuelas unitarias por lo que el profesor que llega tiene que ser comisionado como director sin que aun se conozca su desempeño; pero a quienes destacan por alguna razón, se les considera como elementos que pueden ser removidos a otra escuela con más docentes donde continuarán como encargados de la dirección y así es como la comisión empieza a seguirles en los distintos cambios de escuela o de zona.

La comisión directiva implica para los docentes una carga más de trabajo que no es reconocida para efectos de incremento salarial, ellos deben elaborar el mismo tipo de documentación que los directores efectivos, realizar las mismas actividades y acudir a reuniones en la supervisión: en general, efectuar idéntico trabajo al realizado por los efectivos, lo único que tienen a cambio es la “autoridad prestada” que esa comisión les confiere y una relación de cierta igualdad con los otros directores y con el supervisor. Por otra parte, el trato deferencial que padres de familia y alumnos pueden brindarles en reconocimiento a su posición, es otro de los aspectos que da a los comisionados un “pago” por su trabajo. Si se sostienen el tiempo necesario en esta posición y a la vez cultivan las relaciones indispensables pueden, en un momento determinado, “exigir sus derechos” y

presionar para obtener su plaza en propiedad, además de que, como antes se ha señalado, los supervisores extienden notas laudatorias a los docentes que fungen como directores comisionados, lo que les permite acumular puntos para un eventual concurso escalafonario si deciden continuar por esta vía de ascenso.

### c) Escuelas y directores

En el estado de Hidalgo, actualmente el número de directores comisionados es mayor que el de directores efectivos (61% son comisionados y 39% efectivos en las escuelas públicas) lo cual está en relación con la gran cantidad de escuelas que son catalogadas como rurales en comparación con las escuelas urbanas que sólo representan el 25% del total de escuelas; guarda relación así mismo con el número de escuelas de organización completa, el 49% corresponden a este tipo, el porcentaje es ligeramente inferior a las que no imparten todos los grados, sin embargo por tener pocos alumnos o pocos docentes aunque atiendan a todos los grados, no siempre hay un director efectivo al frente. La distribución de las escuelas y sus características se pueden ver en la siguiente tabla.

Tabla núm. 2: Distribución de las escuelas primarias por sector educativo.

Sector	Escuelas públicas				Escuelas privadas				Totales
	Categoría		Organización		Categoría		Organización		
	Urbana	Rural	Completa	Incompleta	Urbana	Rural	Completa	Incompleta	
Pachuca N.	12	99	36	75	1		1		112
Tulancingo	49	147	91	105	32	1	23	10	229



Tula	24	71	69	26	13	2	9	6	110
Huichapan	8	71	33	46	2		2		81
Zimapán	4	70	19	55					74
Zacualtipán	9	72	20	61	2		1	1	83
Ixmiquilpan	20	106	65	61	4		3	1	130
Metepec	5	91	19	77					96
Cd. Sahagún	38	66	54	50	8		5	3	112
Huejutla a	18	120	52	86	1	1	2		140
Actopan	41	109	107	43	11		10	1	161
Molango	4	63	19	48					67
Pachuca C.	65	25	76	14	36		22	14	126
Huejutla b	12	112	49	75	2		2		126
Jacala	3	128	20	111	1		1		132
Tlaxcoapan	42	47	72	17	1	1	1	1	90
Pachuca S.	43	54	60	37	9		5	4	106
Metztitlán	1	67	1	67					68
Totales	398	1518	928	988	123	5	87	41	2044

Fuente: Subdirección de Educación Primaria. Depto. Control Escolar. Año escolar 1999-2000.

Como se puede observar sólo en el caso del sector Pachuca Centro, es mayor el número de escuelas urbanas, un 72% a diferencia de sectores como Metztitlán o Jacala en que el 1 y 2% respectivamente son escuelas urbanas. De manera global, un 79% de las escuelas públicas se ubican en el contexto rural. En cuanto a las escuelas particulares que en su mayoría cuentan con directores efectivos, el 96% de las mismas se localizan en el ámbito urbano y se concentran en los sectores que incluyen a las principales poblaciones del estado. Se entiende que las escuelas de organización incompleta, que representan el 52%, por sus propias condiciones no justifican la presencia de un director efectivo, lo que implica que más de la mitad de escuelas primarias públicas en Hidalgo se manejan con directores comisionados, a esto se le puede sumar el número de escuelas que aún cuando ofrecen los seis grados, tampoco tienen un director efectivo por la matrícula que atiende o por alguna otra causa.

El acercamiento a uno de los sectores de Pachuca,<sup>24</sup> permite una visión de la situación en que laboran sus escuelas y la gente que en ellas se concentra. De

<sup>24</sup> En este sector trabajan todos los directores entrevistados

un total de 105 escuelas, 97 son públicas y 8 particulares, 55 son consideradas rurales y 50 urbanas.<sup>25</sup> En los siguientes cuadros se muestra la distribución en este sector:

Cuadro 1. Organización de las escuelas	Cuadro 2. Grupos y alumnos	Cuadro 3. Personal
unitarias = 3	1º = 165 4368	Directores s/gpo. = 62
bidocentes = 8	2º = 157 4097	Directores c/gpo. = 43
tridocentes = 10	3º = 157 3982	Docentes = 799
tetradocentes = 6	4º = 157 3923	Administrativos = 22
pentadocentes = 6	5º = 156 3931	Apoyos técnicos = 81
org. completa = 72	6º = 154 3610	Total = 1007

Fuente: Estadísticas de la jefatura del sector núm. 17. Año escolar 2000-2001.

Incluso en sectores como éste (el 17 de Pachuca), que por agrupar escuelas ubicadas en la capital del estado o muy cerca de ésta, se considera como sector “de privilegio” o donde las condiciones se suponen mejores, en realidad el número de directores con grupo es alto y de los 62 directores sin grupo, no todos son efectivos, diez de ellos son comisionados aunque ya les representa una ventaja que no tengan un grupo de alumnos a su cargo y que se dediquen sólo a las actividades de dirección.

En cuanto a la información estatal, los documentos disponibles en las dependencias consultadas, son poco precisos para determinar cuántos directores son efectivos y cuántos son comisionados, cuántos atienden grupo y cuántos no lo hacen. Sin embargo, lo que si queda claro es que son más los comisionados y

los que además de realizar las funciones de dirección, trabajan con grupo en forma paralela.

<sup>25</sup> Esta información que se obtuvo en la oficina correspondiente a la jefatura de sector, difiere de la registrada en el Departamento de Control Escolar de la Subdirección de Educación Primaria.

Por otra parte, al analizar la distribución de personal de educación primaria en Hidalgo, encuentro que el número de escuelas es ligeramente menor al número de directores, lo cual se explica porque en algunas escuelas puede haber directores con clave 21 pero con labores de profesor de grupo. La revisión de plantillas de personal que es un documento que los directores llenan de puño y letra<sup>26</sup> reporta otro tipo de información indicativa de la acción de los directores; anotan el nombre de cada profesor, su preparación y el grado que atiende, por tanto se puede saber cuándo el que firma como director trabaja con algún grupo. En la siguientes tablas se pueden observar las cantidades de una y otra fuente.

Tabla núm. 3: Distribución de personal directivo y docente de educación primaria.

Escuelas públicas			Escuelas privadas			
Directores sin grupo			Sub directores	Docentes	Directores sin grupo	Docentes
Clave 81	Clave 99	Clave 21				
177	759	582	29	11527	92	788

Fuente: Subdirección de Educación Primaria. Depto. Control Escolar. Año escolar 1999-2000.

Tabla núm. 4: Distribución de personal directivo y docente de educación primaria.

<sup>26</sup>. La plantilla de personal es un documento cuyo formato es enviado desde la Subdirección de Educación Primaria y que los directores regresan con la información requerida. La indicación, según se observa es que lo llenen sin utilizar máquinas.

Sector	Directores con grupo	Directores sin grupo	Hombres	Mujeres	Docentes
Pachuca N.	78	34	74	38	495
Tulancingo	125	105	117	112	1359
Tula	37	74	71	40	890
Huichapan	52	29	52	30	480
Zimapán	58	16	*	*	298
Zacualtipán	67	14	68	13	336
Ixmiquilpan	70	60	91	39	821
Metepiec	84	12	65	31	343
Cd. Sahagún	53	59	64	48	793
Huejutla a	97	43	124	16	779
Actopan	49	112	107	54	1270
Molango	56	10	52	13	270
Pachuca C.	29	97	32	94	1211
Huejutla b	88	38	101	24	665
Jacala	123	10	105	29	431
Tlaxcoapan	26	66	70	22	767
Pachuca S.	44	62	49	57	833
Metztitlán	61	7	50	18	198
Totales	1266	781	1292	680	12239

\* En este sector los datos no son claros para saber quién es el director comisionado, por lo tanto no es posible saber cuántos hombres y cuántas mujeres laboran en el mismo.

Fuente: Subdirección de educación primaria. Plantillas de personal. Año escolar 1999-2000.

Como he dicho antes, sólo los directores con clave 21 son efectivos, las claves 81 y 99 corresponden a profesores frente a grupo, en estos casos habilitados como directores comisionados.

En cuanto a la distribución por género, es interesante resaltar que sólo en dos sectores del área de Pachuca, (centro y sur) respectivamente, es mayor el número de mujeres que fungen como directoras mientras que en el resto de los sectores hay predominio de varones. El caso de Huejutla b es un extremo donde un 86% de directores son varones; en el otro extremo está Pachuca centro con un 75% de directoras y aquí quiero resaltar que, de 43 directoras sin grupo que tienen estudios de licenciatura (tituladas) 30 se ubican en este sector, lo que habla de la necesidad de las profesoras por legitimar su espacio en una dirección mediante la preparación o bien que para otorgar estas claves en las escuelas

“mejor ubicadas”, las del centro de la ciudad capital del estado, sea un requisito establecido por la vía de la práctica que las profesoras muestren credenciales en este sentido para que se les asigne la plaza correspondiente.

Resulta interesante advertir que si bien la cantidad de directores varones de las escuelas primarias generales en Hidalgo es mayor que el de las mujeres (ver tabla 5) en las zonas urbanas, básicamente en el área de Pachuca, se concentra un mayor número de directoras. En esta situación aparecen dos posibilidades de explicación: la primera, desde la voz de un funcionario y la segunda desde la lectura de los documentos estadísticos. Para el funcionario del subsistema de educación primaria, en esto:

...se da una... una cuestión de... digamos de caballerosidad, generalmente, inclusive hasta para la asignación de plazas, a... al... a los maestros: a los varones se les... se les manda hasta los lugares más retirados; en cambio, para la mujer siempre hay una especie de consideración en razón, precisamente, de su sexo... e... generalmente el... los lugares más cercanos es donde se ubican, se ubica a las... a las maestras. Y en cuanto a los directores... sucede... sucede el mismo fenómeno: en las escuelas más retiradas, pues es más... más... e... recomendable que sea un varón, precisamente por las dificultades del traslado, por las incomodidades de... de las propias localidades. Un varón como que se adapta más a situaciones más adversas que una mujer.”<sup>27</sup>

El imaginario acerca de la caballerosidad para ceder los lugares más cercanos a las mujeres, era una práctica más ligada al pasado, o porque desde la posición de funcionario se intenta dar una imagen de consideración por las profesoras, sin embargo en la actualidad hay una “lucha por el respeto a los derechos” en que se involucran por igual hombres y mujeres, quienes consideran que después de haber “hecho los méritos suficientes” pueden aspirar al ascenso y en efecto, luchan continuamente por un mejor lugar sin que en esto parezca intervenir alguna consideración respecto al sexo.

Salvo en los casos de las directoras de Pachuca, en general, no parece existir como fundamento el desarrollo de estudios superiores para obtener la dirección. Cuando se trata de comisionar, lo que se advierte en los documentos

---

<sup>27</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Guadalupe Ramírez Ortega, marzo de 2000.

estadísticos, es que el criterio de los supervisores puede ser variable, así hay zonas en las que se comisiona al de mayor antigüedad, otras en que son los varones, otras zonas tienen más mujeres comisionadas, en algunos casos es claro que el de más preparación es nombrado, en otros casos parece que el último en llegar a la escuela es el elegido, en algunos casos es director quien no puede negarse o quien explícitamente manifiesta su deseo por ser comisionado. Estos son algunos criterios que se hacen evidentes al hacer la revisión de plantillas de personal, no son claramente definidos, menos aún normativos; solo cada supervisor, en el mejor de los casos podría definir cuál es su propia forma de selección.

La preparación profesional de los directores que aparece en algunas zonas como juicio de designación, es además un factor que interviene de manera importante en el desarrollo de las actividades cotidianas, por eso considero fundamental mostrar en qué condiciones de formación profesional se realiza el ejercicio de la función directiva en las escuelas primarias de Hidalgo.

Tabla núm. 5: Formación profesional del personal directivo de escuelas primarias.

Preparación	Escuelas públicas				Escuelas particulares			
	Con grupo.		Sin grupo.		Con grupo.		Sin grupo.	
	H	M	H	M	H	M	H	M
Secundaria terminada	17	1	2	2				
Profesional técnico	1							2
Bachillerato incompleto	2					1		
Bachillerato terminado	16	6		1		1		2
Normal preescolar incompleta		1						1
Normal preescolar terminada	6	4	1	2		1		2
Normal primaria incompleta	15	6	5	3				
Normal primaria terminada	311	122	221	115	4	12	2	33
Normal superior incompleta	79	29	23	12		2	1	3
Normal superior, pasante	74	23	47	19		1	6	7
Normal superior titulado	119	40	109	51		7	5	13
Licenciatura incompleta	22	15	8	9				1
Licenciatura pasante	28	15	29	14	1	3	4	11

Licenciatura titulado	136	53	19	33	1	6	6	10
Maestría incompleta	16	4	6	3			1	
Maestría graduado	8	1	1					2
Doctorado incompleto	1						1	
Total	851	320	471	264	6	34	26	87

Fuente: Instituto Hidalguense de Educación. Coordinación de Planeación. Año escolar 2000 2001.

En la tabla anterior lo que se puede apreciar es que las cantidades más altas corresponden a los estudios de normal primaria terminada y a los de licenciatura que en este caso es referida únicamente a la carrera efectuada en UPN, según lo indican las plantillas de personal. En los extremos se advierte que el 1% de directores efectúa su función sin haber estudiado más allá de la secundaria y todos ellos laboran en escuelas públicas, mientras que un 2% ha realizado estudios de posgrado y la mayoría de ellos también se ubica en escuelas públicas. De esta gama de posibilidades de formación, no hay opciones que aludan en concreto a una formación para ser directores, en realidad estas opciones no existen en Hidalgo, sólo la licenciatura en educación, Plan 94 que ofrece la UPN-H tiene posibilidades para que a partir del 4º semestre, quienes efectúan labores de gestión se puedan incorporar a estudios más específicos aunque esta orientación se encamina hacia la gestión académica. En este espacio curricular de la licenciatura se incorpora a directores de educación inicial, preescolar o primaria, lo mismo que personal de apoyo técnico o administrativo, sin embargo son pocos los directores que se inscriben a estos procesos. Por otra parte, según lo asentado en la tabla, un 33% reporta estudios de normal superior aunque en estas instituciones es sabido que no preparan a profesores de educación primaria, sus licenciaturas se diseñan para formar a los docentes en las distintas asignaturas que ofrece la educación secundaria, por tanto aunque los directores dispongan de más conocimientos, se cree que éstos no les son de mucha utilidad en su función directiva para el caso de la escuela primaria.

Tabla núm. 6: Relación sexo, estudios, ubicación.

Estudios / ubicación	Estado de Hidalgo		Región Pachuca	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Desde secundaria hasta normal básica	603	318	63	54
	45%	45%	44%	27%
Estudios después de normal básica	751	387	78	149
	55%	55%	56%	73%
Total	1354	705	141	203
	100%	100%	100%	100%

Fuente: Instituto Hidalguense de Educación. Coordinación de Planeación. Año escolar 2000-2001. Subdirección de Educación Primaria. Plantillas de personal<sup>28</sup>. Año escolar 1999-2000.

Como antes se ha señalado, la concentración de directoras en el área de Pachuca es alta. Para el caso de las mujeres, lo que señalan los datos estadísticos es que el 74% ha realizado otros estudios además de la normal básica, estudios que pueden ser desde una especialidad incompleta en la normal superior, hasta alguna maestría, mientras que de los varones hay un 55% que tiene otros estudios, hasta doctorado en dos casos. Lo anterior indica que por ubicarse en la ciudad, las profesoras pueden continuar sus estudios, es decir tienen cercanía geográfica con instituciones que ofertan programas de formación docente, lo que facilita su incorporación a ellas. Pero se puede leer así mismo, de acuerdo a como lo sugieren los mismos directores entrevistados, en el sentido de que para acceder a una dirección de escuela, ellas tuvieron que hacer una carrera, es decir, ganarse el lugar por la vía de los estudios a diferencia de los varones que tienen acceso a las relaciones sindicales, oficiales, propiciadas por las “parrandas” (más frecuentes aunque no privativas de ellos) o por su militancia y participación en otros eventos organizados por instancias sindicales, oficiales o

<sup>28</sup> En las plantillas de personal que maneja esta dependencia, cada director con su puño y letra reporta los datos de su escuela, de manera que ésta fue una revisión de poco más de 2000 hojas. Aunque es uno sólo el formato para todas las escuelas, la información en algunos rubros no resulta muy precisa dado que por



de otro tipo como las presidencias municipales. En estos casos la preparación profesional cobra menor importancia pues se reportan hasta 19 casos en que los directores varones sólo tienen como estudio máximo la secundaria. Otro aspecto interesante es que de 149 profesoras ubicadas en esta región, 89 reportan tener estudios de licenciatura realizados en UPN (pasantes, tituladas o con estudios incompletos) lo cual está relacionado con el prestigio que se le asigna a esta institución entre los docentes de la región y que a su vez otorga a quienes estudian en ésta una dosis de prestigio.

Estas son algunas características que muestran cómo es la composición actual de las escuelas primarias en Hidalgo y cómo se insertan en ellas los directores para efectuar su función, pero no siempre ha sido así, en las páginas que siguen haré un breve recuento de cómo se ha llegado a la constitución actual de esta institución, en la idea de marcar, como señala Burke (1992) el sentimiento de identificación, la idea de procedencia que la historia de esta institución puede dejar en los directores. Sin embargo, es pertinente aclarar que no intento presentar una reconstrucción histórica, empresa sin duda, de mayor alcance, lo único que pretendo es recuperar algunos elementos de carácter histórico para dar cuenta de cómo se instituyó la práctica de la dirección de escuela primaria.

## 2. Momentos de refundación institucional: directores y escuelas

La historia no tiene que ver sólo con el pasado<sup>29</sup> sino, más bien, cómo en el presente hay concepciones que subsumidas en las prácticas tienen sus raíces en el pasado pero que están en permanente actualización por su introyección en los sujetos, porque allí anclan su identificación. Dice Bloch que para explicar la tarde

---

Sector, zona o escuela parece haber interpretaciones distintas y se rinden los datos de maneras diferentes, lo que implica no contar con información exacta en esos rubros.

<sup>29</sup> Una idea analógica es desarrollada por Berenzon, quien se apoya en el pensamiento de Lacan para señalar que "... la historia no es el pasado. La historia es el pasado historizado en el presente" que da origen a la historia cultural en la que de base se construye la noción de inconsciente transindividual para enfatizar que el inconsciente de cada uno es en sí mismo colectivo, cultural. (Berenzon, 1999)

bastaría conocer, a lo mucho, la mañana y que es necesario no olvidar “la fuerza de la inercia propia a tantas creaciones sociales (pues) el hombre se pasa la vida montando mecanismos de los que después se vuelve prisionero más o menos voluntario.” (Bloch, 2001, p.38) Por eso considero que una mirada retrospectiva permite dar a la práctica directiva una interpretación más compleja. En tanto es así, no se puede separar el surgimiento de la escuela primaria de lo que para ésta representa la figura del director; aunque inicialmente no fuera nombrado como tal. Cuando se abrió la primera escuela, allí apareció también el antecedente más remoto de lo que sería el director de la escuela. Al principio se trataba de un preceptor que se haría cargo de todo lo que sucedía en la escuela, con prioridad sobre el proceso enseñanza aprendizaje por incipiente que fuera y de la organización en general de las actividades como podía ser tener el local en condiciones de trabajo o el reclutamiento y asistencia de los alumnos, etc. Las atribuciones y responsabilidades del director se han transformado a la par que las de la escuela, de acuerdo al ideal propio que la sociedad en cada etapa de su historia, requiere de sus miembros y como es sabido utiliza a la escuela como una vía fundamental para el logro de este ideal.

Los documentos de archivo revisados que datan de 1800, no señalan una diferencia entre director y preceptor, era la misma persona, en realidad fue en las instituciones de educación superior donde la función de director apareció primero como figura distintiva<sup>30</sup>. En educación básica fue hasta que hubo necesidad de incorporar más de un maestro a la escuela primaria y se inició un proceso de diferenciación de roles, cuando se separaron las funciones que cada uno debía desarrollar y es así como se puede hablar del nacimiento normativo del director de la escuela primaria, sólo cuando cada uno reconoció la diferencia en sus acciones, cuando se produce lo que Berger y Luckman llaman habituación y

---

<sup>30</sup> En la Real Orden expedida en 1787 para otorgar estudios en el Real Seminario de Nobles de Madrid para los caballeros americanos que desearan asistir, se menciona el tipo de estudios que en tal establecimiento se desarrollaban y en este documento se mencionan algunas obligaciones del Director. Real Orden. 30 de octubre de 1787. Fondo Tula Archivo General del Estado de Hidalgo (AGEH).

tipificación,<sup>31</sup> etapas previas a la institucionalización, en este caso de la práctica directiva.

En aquellos años se tocaron más elementos personales de cada preceptor, se daba más importancia a las cualidades que como sujeto podía tener el profesor en tanto se convertía en el ejemplo no sólo de los niños que atendía sino de la población en lo general. A partir de esto puedo señalar que la acción directiva encarnó en los sujetos como parte constitutiva de ellos y por tanto devino en fuente de identificación, es decir, no nace sólo como una función a cumplir, no es un simple rol sino todo un modo de vida que paulatinamente se convirtió en visible para los demás y por tanto susceptible de ser valorado en público.

Aunque en etapas posteriores los requerimientos no fueron tanto en las cualidades personales sino en las formas de articularse en lo profesional a las necesidades sociales que la escuela ha desarrollado, en realidad no es un cambio el que se da en cada etapa, sino es más bien una suma de exigencias la que a lo largo de la historia se le han hecho al director, de modo que cada vez hay más elementos en la sedimentación de prácticas que de alguna forma el director actual vive, elementos que le son exigidos por la sociedad y por él mismo. Así, esta realidad se incorpora en la conciencia de los directores aunque de manera directa no forme parte del aquí y ahora pero el pasado, incluso el futuro, están de alguna manera en el actuar del presente<sup>32</sup>. En este sentido, la revisión de lo que ha sido la dirección de la escuela primaria, no tiene la intención de mostrar el proceso evolutivo, sin negar importancia de éste, la intención prioritaria es la comprensión del presente y para esto es necesario ver lo que dice el pasado.

---

<sup>31</sup> “ toda actividad humana está sujeta a la habituación, todo acto que se repite con frecuencia, crea una pauta que luego puede producirse con economía de esfuerzos y que ipso facto es aprehendida como pauta por el que la ejecuta (...) Estas habitualizaciones son realizadas por determinados tipos de actores produciéndose así la reciprocidad tipificada, así las tipificaciones de las acciones habitualizadas constituyen a las instituciones”. (Berger y Luckman, 1968 pp. 74-76)

En las páginas siguientes mostraré una tipología de directores que he construido a partir del análisis de los documentos de archivo. En este sentido, la separación es arbitraria y no significa que cada tipo construido sea puro, los rasgos de uno se mezclan en los siguientes de modo que hay prácticas e ideas superpuestas. Por otra parte, la reconstrucción está basada en los documentos que obran en el Archivo General del Estado de Hidalgo, algunos de ellos tienen un carácter nacional, otros son de alcance local. Hidalgo nace como estado en 1869, inicio la reconstrucción hacia 1825 por tanto algunos documentos fueron signados por autoridades del Estado de México al que anteriormente pertenecía el territorio hidalguense.

Quiero enfatizar que la intención no es elaborar un documento de corte histórico para lo cual se requiere de un trabajo más profundo y la revisión de otras fuentes. Lo único que pretendo en este apartado es dar cuenta de cómo en el Estado de Hidalgo se ha trabajado la dirección de las escuelas primarias, por tanto mis fuentes son las ordenanzas y decretos que circularon en el territorio hidalguense para guiar en lo general la instrucción primaria. En este sentido, no elaboré una clasificación de escuelas y directores.

#### a) El preceptor cristiano

Es de 1825<sup>32</sup> que hay datos que señalan la existencia de algunas escuelas primarias en Hidalgo,<sup>34</sup> para entonces todavía no se puede decir que existiera un director puesto que aún no nacía como un tipo de sujeto con un nombre y una función específica, sin embargo las escuelas tenían que ser dirigidas, la

---

<sup>32</sup> Ricoeur, de acuerdo con San Agustín, cuando habla de la estructura temporal de la acción, señala “que no hay un tiempo futuro, un tiempo pasado y un tiempo presente sino un triple presente -un presente de las cosas futuras, un presente de las cosas pasadas y un presente de las cosas presentes-” (Ricoeur, 1995, p. 124)

<sup>33</sup> El Gobernador del Estado decretó la realización de certámenes en las escuelas de cabeceras y pueblos. Decreto. 18 de abril de 1825. Fondo Tula. Archivo General del Estado de Hidalgo. (AGEH en adelante).

<sup>34</sup> Staples señala que en las primeras décadas del México independiente, a diferencia de otros proyectos como la reglamentación de la forma de gobierno, la economía, la formación para el uso de la libertad y la riqueza, hubo un avance importante “sobre todo en la educación primaria que se extendió a gran parte del país que había carecido de ella en épocas anteriores” (Staples en Vázquez et. al. 2002, p. 70)

responsabilidad fue del preceptor, quien tenía que ser, ante todo, un claro seguidor y practicante de la fe cristiana, con esto podía garantizar que la población a su cargo recibiera con su ejemplo la enseñanza de buenos comportamientos acordes al cristianismo; a la población en general y a los niños o adultos que así lo quisieran les instruía en primeras letras y en el aprendizaje de los fundamentos cristianos. Para ser director -preceptor de una escuela, el aspirante debía hacer la solicitud al Cabildo y presentar su partida de bautismo con la que probaba ser católico, apostólico y romano, además el Párroco correspondiente debía certificar bajo juramento si el aspirante cumplía con frecuencia sus Sacramentos. A esto se le debía sumar la información necesaria en relación a la buena conducta y costumbres para que posteriormente se le aplicara un examen donde estarían dos profesores y un síndico que el Ayuntamiento nombraría así como la Junta de Instrucción compuesta por dos sacerdotes y cuatro vecinos “de los más honrados y cristianos” que también pasaban por la designación del Ayuntamiento. Sólo con el cumplimiento de estas disposiciones se podía obtener la licencia de apertura de una escuela de primera enseñanza<sup>35</sup> que igualmente quedaba sujeta a la vigilancia en cuanto al aprendizaje de los rudimentos de la escritura y de la doctrina cristiana, en la que se seguía el catecismo del padre Ripalda. Este contenido era el prioritario, se decía que si los niños no sabían otra cosa, al menos debía saber la doctrina (Staples, 1985). La misma comisión señalada por el Ayuntamiento era la instancia encargada de visitar-vigilar a las escuelas en las que al menos una vez al año debían estar presentes. Aquellas escuelas eran en realidad casas que se habilitaban para tal efecto, donde los profesores además de desarrollar las actividades de enseñanza, asumían las que tiempo después serían propias del director.

En este contexto, el director-preceptor se esforzaba por seguir los principios para la educación cristiana

---

<sup>35</sup> Ordenanza de escuelas. 17 de junio de 1840. Fondo Tula. AGEH.

...yo he apurado todoz mis discursos y arbitrios, a fin de ganar a los niños sus voluntades; primero empese con suabidad, con razones y con consejos, y ví y palpé que se hacían insolentes; mudé de rumbo, les apliqué el castigo y observé que davan muestras de enmienda aunque solo por el pronto; añadí a esto correcciones paternas: les expliqué sus obligaciones: les enseñe el modo con que han de estar en la Escuela, lo que deven hacer en ella, en la calle y en su casa; les he atemorizado con el castigo de Dios que tiene reservado para los inobedientes y desatentos a sus padres y superiores.(Manzano, 1950, p. 99)

Su aspiración entonces era convertir a los niños insolentes, sin respeto ni veneración por los superiores en niños temerosos ante el castigo divino, con sentimientos de sumisión y obediencia que eran las cualidades apreciadas.

Además, los preceptores debían seguir dos normas claras: una era la separación de niños y niñas, no debían estar juntos para recibir clases y por lo mismo para atender niños se requería de un profesor varón mientras que para la atención a niñas se contrataba a mujeres. La otra norma era seguir la metodología lancasteriana<sup>36</sup> que permitía abatir costos; en este tiempo era el Ayuntamiento quien se hacía cargo de sostener económicamente a las escuelas y se interesaba más por la apertura de éstas en diferentes lugares y no tanto por el aumento de matrícula en una misma escuela, lo que, junto con el método lancasteriano alentaba que un sólo profesor se hiciera cargo de todos los alumnos y ese profesor bien podía ser considerado director, como lo hace patente Tanck (Vázquez, 2002). Aunque ya se hablaba de los profesores ayudantes, éstos implicaban más gastos al Ayuntamiento y el proceso para contratarlos era semejante al del profesor, por ello la ayudantía era una práctica poco favorecida. De modo que cada profesor además de atender al proceso de enseñanza aprendizaje, también hacía las labores de gestión necesarias, igual que en la actualidad hacen los directores comisionados.

---

<sup>36</sup> La Compañía Lancasteriana se había fundado en 1822 con el propósito de promover la educación primaria entre las clases pobres. “Siguiendo el método de Lancaster un solo maestro podría enseñar de 200 hasta 1000 niños, con lo que bajaba el costo de la educación. Los alumnos eran divididos en pequeños grupos de diez; cada grupo recibía la instrucción de un monitor o instructor, que era un niño de más edad y más capacidad, previamente preparado por el **director** de la escuela.” (Tanck, en Vázquez, et. al., 2002, pp. 50-51)

Los contenidos para trabajar en esta época eran la escritura y lectura correcta del español, los rudimentos de la aritmética, buenas costumbres, urbanidad y aseo y por supuesto la doctrina cristiana a la que dedicaban por lo menos una hora diaria. La enseñanza del idioma estaría relacionada con el aprendizaje de la ley, es decir, había que aprender las normas de civilidad que en este caso, estaban escritas en español, y en este sentido aprender el comportamiento correcto para ser ciudadano aceptable en la sociedad. Adquirió fundamental importancia la caligrafía en tanto se convirtió en uno de los instrumentos para interiorizar la ley, es decir, la disciplina pudo ser instalada a través de ejercicios rutinarios, repetitivos y fatigosos para los alumnos, además de que debían estar en silencio y hacer los trazos impecables, con lo que los profesores llenaban las horas de permanencia en la escuela. Se aprendía también la sumisión a la autoridad que representaba el profesor y a competir con los compañeros en la presentación de los trazos, en este sentido, los objetivos escolares eran el silencio, el trabajo, la disciplina y la competición, (Querrién, 1979) características que en esa época parecían indispensables para incorporarse al “desarrollo del país”.

Entre las estrategias para lograr estos objetivos estaba la realización de certámenes públicos de primeras letras en los que con la asistencia de la autoridad política, del ayuntamiento y del cura párroco se examinaba a los niños en lectura, escritura y hacer cuentas, con la facultad de otorgar premios en dinero a los alumnos que se distinguieran<sup>37</sup> en la correcta realización de los ejercicios. Esto permite apreciar cómo se estimulaba el aprendizaje de estos contenidos donde en realidad se premiaba la disciplina, el trabajo, el silencio tanto de alumnos como de maestros puesto que a éstos también se les estimulaba simbólicamente con la satisfacción de ver ganadores a sus alumnos. Nació así para los profesores y después para los directores la importancia de hacer públicos los resultados que sus alumnos obtuvieron, tradición que se ha mantenido hasta la presente época donde este tipo de estrategias se relacionan

con el prestigio que hacen ganar a los directores (ver cap. 4). Para Julia Varela (1991) esto constituye un refuerzo para un “proceso competitivo y de emulación” por el que puede iniciarse la conformación de un posible modelo de ciudadano y continuar después para fortalecer lazos de pertenencia con que los directores construyen su propia imagen y a los alumnos con un ideal de ciudadano que deben emular.

Por las implicaciones antes señaladas la enseñanza de la escritura era contenido prioritario pero la formación e información de los profesores al respecto era escasa por lo que el gobierno estatal incluso debía decretar el gasto para invitar a algún profesor extranjero acreditado para que viniera a enseñar en un corto número de lecciones su método de escritura a los preceptores de primeras letras,<sup>38</sup> puesto que la enseñanza de la doctrina cristiana de alguna manera estaba garantizada por las formas de reclutamiento de los profesores, se debía garantizar también que la escritura fuera enseñada con corrección, era importante hacer trazos firmes y bellos, en suma, disciplinados. Un elemento destacable es que a estos profesores se les disciplinaba también para aprender de otros cómo enseñar, es decir se convertían en re-productores y no en productores de métodos o contenidos de enseñanza, hecho que continúa como reclamo entre los directores actuales quienes solicitan cursos que les enseñen cómo tratar a los otros, que les digan cómo ser directores pero más desde una perspectiva práctica y menos desde un desarrollo como sujetos, entonces esa práctica disciplinaria que alude a elementos doctrinarios, bien puede encontrar su origen en esa época.

Durante los años posteriores a la Independencia,

...el alfabeto, panacea de todos los males, parecía ser una cura infalible para la pobreza, la ignorancia, la incomunicación, la insalubridad, para nombrar unos pocos factores, que afligían a la población de aquel entonces. De una cosa estaban convencidos los gobernantes: que el atraso en la educación se debía a

---

<sup>37</sup> Decreto. 18 de abril de 1825. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>38</sup> Decreto: 21 de mayo de 1832. Fondo Tula: A.G.E.H.



los propósitos españoles de mantener la ignorancia para continuar el dominio político. (Staples, 1985, p. 9)

Así que parecía una prioridad al menos en el nivel del discurso, hacer lo posible para que la instrucción llegara a todo el país; con esto, según J. Vázquez (2000) la educación se convirtió en el instrumento para destruir los restos del colonialismo e iniciar una transformación de actividades del pueblo para acercarse al progreso que tanto se deseaba, así la educación y con ella las escuelas primarias pasaron a ser punto clave de atención desde el gobierno, se les consideró pilares para el logro de un objetivo de tal envergadura y por este hecho ganaron tanta importancia que ha quedado sedimentada en las concepciones y prácticas magisteriales. En el ambiente de la docencia que se empezaba a forjar

quedó esta idea como una suerte de mandato para los profesores que a su vez les colocaba como figuras importantes dentro de la construcción de la nación, lo que ha perdurado en la profesión como ilusión y como deseo; ilusión en tanto se trabaja continuamente para alcanzar el objetivo y deseo en tanto se coloca la aspiración en ser visto como figura preponderante.

Sin embargo, las condiciones imperantes no permitían la expansión educativa, en realidad se aprecia la existencia un tanto aislada de escuelas.<sup>39</sup> Los maestros encargados de estas escuelas eran examinados para tal efecto, lo único que se les exigía era que supieran leer, escribir, contar y que tuvieran cualidades morales suficientes para enseñar buenas costumbres y buenos modales a los niños. Es decir, cualquier persona que supiese leer, escribir, un poco de aritmética y doctrina cristiana podía presentarse al examen y ser aceptado, no se

---

<sup>39</sup> Thanck habla de la existencia de escuelas particulares para niños, otras eran las “Amigas” escuelas para niñas y escuelas gratuitas como las escuelas pías y amigas pías establecidas en los conventos y parroquias así como las escuelas y amigas municipales y las escuelas y amigas de las Parcialidades de Indios. Por otra parte, hubo también algunos colegios gratuitos y escuelas de la Compañía Lancasteriana. Tanck presenta datos hasta 1838 y relativos al Distrito Federal, sin embargo esto permite tener una visión aproximada de lo que ocurría en el resto del país. (Tanck, 1985)

requería la asistencia previa a una escuela normal ni tener conocimientos de pedagogía. En este sentido todavía no se puede plantear la existencia de un sistema educativo en el que los profesores tienen que ser distintos, tienen que “saber más”, poseer una autoridad cognitiva sancionada por alguna autoridad competente, que les permita ubicarse en esa diferencia respecto del alumno. Aparece entonces una situación contradictoria, por un lado el discurso del estado plantea la necesidad de llevar la instrucción a todos los habitantes del país, con lo cual se podría salir de la ignorancia y esto llevaría a la independencia pero por otro lado, para la contratación de los profesores bastaba con que ellos tuvieran un mínimo de conocimiento, apenas un poco más que sus alumnos y eso parecía garantizar que la escuela pudiera llevar a buen término la tarea de instruir a la población del país, así se colocó a los profesores en una realización de deseo que a la larga se ha transformado en un espacio inalcanzable.

La enseñanza de la doctrina cristiana fue obligatoria en todas las escuelas de primera enseñanza hasta 1861, en este sentido, pareciera que la escuela primaria al nacer ligada a lo que es la doctrina cristiana, adopta un “mandato social”<sup>40</sup> que a la distancia puede verse como “oculto” en las prácticas cotidianas actuales en que parece importante el sentido de igualdad, es decir, los profesores consideran que todos los niños son iguales -todos son hijos de Dios- tienen que llevarse todos bien -quererse como hermanos- y las oportunidades de aprender son las mismas. Esta idea me parece relevante puesto que allí se puede colocar el origen de pensar al magisterio como una gran familia (aspecto que es trabajado más adelante) y que se inició con este tipo de prácticas.

---

<sup>40</sup> “Lo que llamamos ‘mandato social oculto’ se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela, y por medio del tipo y monto de recursos que se le asignan. (...) aunque el peligro real de quebrar un mandato de esta índole varía con el tipo de organización sociopolítica en la que está inserta la escuela, el peligro fantaseado es siempre alto porque en los niveles psicoafectivos todo ‘mandato’ proveniente del poder social parece quedar ligado a las imágenes de las primeras figuras de autoridad paterna, aun en sociedades industriales urbanas en las que se ha producido la separación de la autoridad secular y sagrada. Ni qué decir sobre la fuerza, potenciada hasta resultar invencible, en aquellas sociedades o grupos en los que toda autoridad se legitima formalmente en la del padre y ésta en la de deidades sobrenaturales.” (Fernández, 1994, p. 97)

José María Luis Mora, uno de los ideólogos del liberalismo, planteaba ya desde 1837 una forma de reorganizar la educación pública para alejarla del dominio del clero, cuya influencia consideraba perniciosa, así en sus escritos señalaba la posible creación de una Dirección General encargada de la parte directiva, económica y facultativa de la educación pública y entre sus atribuciones se señalaba “la vigilancia sobre los establecimientos públicos, la recepción de los candidatos para los grados académicos, el nombramiento de profesores de enseñanza y la propuesta de Gobierno para el de los directores y subdirectores de los establecimientos.” (Staples, 1985, p. 81) Este señalamiento hace una referencia a la figura de director entendida como la persona que puede organizar los establecimientos educativos aunque se comprende que en esta época son pocos los que pueden funcionar en educación primaria con más de un profesor. Por otra parte, el mismo Mora apuntaba la necesidad de contar con un inspector que vigilaría las escuelas de niños y las de niñas así como las escuelas normales,

las funciones de estos inspectores serían: visitar y cuidar el cumplimiento de leyes, reglamentos, la higiene de los alumnos, la puntualidad de los profesores y el cumplimiento de sus obligaciones, estas funciones que realizaba el inspector de escuela en escuela, cuando en éstas sólo había un docente, después pasaron a ser responsabilidad de los directores, cuando ya hubo más de un profesor.

En cuanto a la normatividad, la Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1834 en su Título II, capítulos I y II estipuló la existencia de escuelas municipales de educación primaria en las que se enseñaría a niños mayores de cinco años lectura, escritura, aritmética común, catecismo político y religioso. Mientras los ideólogos como Mora pugnaban por suprimir la influencia del clero, en las disposiciones oficiales se conservaba la inclusión de contenidos religiosos en el currículum, como ocurría en el Estado de México,<sup>41</sup> el propio gobierno estatal recomendaba la apertura de escuelas primarias en las distintas localidades sólo si previamente el párroco designado emitía un informe que avalara la conducta y

honradez de los posibles preceptores. Incluso en 1840 la autoridad ordenaba “...en todas las escuelas municipales se seguirá el método Lancasteriano, y se enseñará el carácter de letra de Torío,<sup>42</sup> los elementos de la doctrina cristiana por Ripalda<sup>43</sup> y los demás libros serán designados por la junta de instrucción.”<sup>44</sup>

Algunos años más tarde, el Departamento de México, por instrucciones del Presidente Antonio López de Santa Anna, expidió el “Reglamento de la instrucción primaria en el departamento de México, y de las juntas subalternas que por él se establecen”<sup>45</sup> En este reglamento se informaba que la Compañía Lancasteriana se haría cargo de toda la organización de la instrucción primaria así como de la contratación y examinación de los profesores que querían establecer escuelas. A través del sistema lancasteriano se podía enseñar escritura, lectura, aritmética, doctrina cristiana y era factible respetar el avance de cada alumno según sus propias capacidades, además se lograba que los alumnos se mantuvieran ocupados durante el tiempo que permanecían en la escuela, era un solo maestro el que se encargaba de una gran cantidad de alumnos por lo que se disminuían costos, a lo que se agregaba la escritura sobre arena. Este impulso a la educación primaria se constituye en el primer intento por uniformarla, además de señalarse como obligatoria para los niños de entre siete y 15 años.(Staples, 1985)

Para Querrién, (1979) el objetivo central que perseguía la educación primaria era lograr que los niños de las clases populares permanezcan encerrados hasta que puedan incorporarse al trabajo, en este sentido la escuela primaria de la época cumpliría esta función, los horarios establecidos señalaban

---

<sup>41</sup> Ley Orgánica de Instrucción Pública: 20 de enero de 1834. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>42</sup> Torcuato Torío de la Riva elaboró las muestras de la letra española que serían el modelo establecido en todas las escuelas. ( Thanck 2000).

<sup>43</sup> El catecismo del padre Ripalda es un texto que data de 1616 que contiene sesenta lecciones de la historia sagrada, la doctrina cristiana y el diario de la piedad. Incluye un largo cuestionario en que están señaladas las preguntas con su respectiva respuesta que debían ser memorizadas al pie de la letra por los alumnos. (García, 1877)

<sup>44</sup> Decreto: 17 de junio de 1840. Fondo Tula. A.G.E.H

<sup>45</sup> Decretos: 3 de abril de 1843. Fondo Tula. A.G.E.H.  
19 de octubre de 1843. Fondo Tula. A.G.E.H.

trabajo por la mañana, de las nueve a las doce y por la tarde de las tres a las cinco. De esta manera se podía lograr que los niños no estuvieran en la calle, que no aprendieran vicios, malas acciones y al mismo tiempo se les incorporaba a la disciplina, a la obediencia, todo esto permite, en términos de esta autora lograr el encierro de las actividades intelectuales,

...la escuela se convierte en la máquina de asfixiar el deseo de aprender. La reversibilidad es de hecho una de las características del aprendizaje: aprender a y de, en un movimiento colectivo. No se aprende en una colectividad convertida en cadena, inercia, yugo individual. (Querrién, 1979, p. 61)

Al sostener que dadas las circunstancias lo mejor que puede hacer la escuela es precisamente incorporar a los niños a esta disciplina, se instaura así una ideología institucional que legitima la práctica y los resultados que se obtengan, de tal forma que se mantiene por un largo tiempo esta misma idea, aún en la actualidad, una de las exigencias hacia la escuela primaria es hacer alumnos disciplinados al grado de que todavía hay casos en que se premia más la obediencia que el aprendizaje, los alumnos disciplinados pueden avanzar en la acreditación de los distintos grados de educación primaria, aunque no dominen los contenidos de aprendizaje.

En 1842 la Compañía Lancasteriana fue designada en el Departamento de México como Subdirección de Instrucción Primaria, en ella recaía la responsabilidad de organizar esta instrucción, contratar y remover en su caso a los preceptores, estar al pendiente de los sueldos y otros gastos generados en las escuelas también vigilaría la apertura de las distintas escuelas y las condiciones que los profesores debían cumplir como era la presentación de un examen para obtener la licencia correspondiente; la compañía debía formar las cartillas para la instrucción y adoptar los libros necesarios.<sup>46</sup>

Hasta este momento las escuelas eran unitarias, por tanto no había surgido la necesidad de nombrar directores con funciones específicas mientras que las

---

<sup>46</sup> Decreto: 19 de octubre de 1843. Fondo Tula. A.G.E.H. El artículo 47 de este decreto señala que en todas las escuelas gratuitas habría una imagen de María Santísima de Guadalupe pues ésta había sido declarada su patrona en el decreto del 26 de octubre de 1842.

condiciones estaban dadas para fortalecer la figura del inspector en las capitales de departamento donde hubiera más de cuarenta escuelas, en estos lugares se podía nombrar un inspector que visitara oportunamente a estas escuelas y la compañía lancasteriana formularía para tal efecto un reglamento en que se especificaran las obligaciones de estos funcionarios.<sup>47</sup>

El presidente José Joaquín de Herrera quitó en 1845 a la Compañía Lancasteriana de la dirección general de educación primaria y la devolvió a las asambleas departamentales<sup>48</sup>. Al año siguiente se otorgó libertad a los estados para organizar la instrucción pública y utilizar los fondos convenientes para ello. A partir de entonces las escuelas de instrucción primaria fueron dirigidas por la municipalidad,<sup>49</sup> en Hidalgo después fue responsabilidad del gobierno estatal quien la organizaba por la vía del Instituto Científico y Literario hasta la creación del sistema educativo mexicano en 1921 cuando la educación primaria adquirió un carácter nacional.

En el “Reglamento a que deben sujetarse las escuelas de primeras letras sostenidas por los fondos públicos, en el Estado libre y soberano de México”,<sup>50</sup> se daban indicaciones detalladas de dónde y cómo hacer la construcción de la escuela, misma que constaba de un solo salón, aparece en este documento la nominación del director de la escuela que continúa siendo en estricto el mismo maestro que atendería a todos los alumnos pero que se auxiliaría de instructores que él mismo podía nombrar según el número de mesas y alumnos de que disponía, a estos instructores les enseñaba preferentemente y a la brevedad para que ellos se encargaran de “tajar plumas”, “poner renglón”<sup>51</sup> y cuidar que los

---

<sup>47</sup> Decreto: 3 de abril de 1843. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>48</sup> Decreto: 2 de diciembre de 1845. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>49</sup> En Francia “La instrucción primaria se pone en 1850 bajo la vigilancia directa de los gobernadores, que tienen el derecho de expedientar a los maestros mal pensantes; esta vigilancia durará hasta 1945, y a partir de entonces será ejercida directamente por los mismos profesionales” (Querrién, 1979, p. 66)

<sup>50</sup> Reglamento: 15 de mayo de 1851. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>51</sup> Por tajar pluma se entiende que “con una uña de plomo o con una navaja se cortaba y rebajaba la pluma (de oca, cisne, cuervo o ánade) hasta que quedaba bien afilada y luego se dividía la punta en dos partes iguales llamadas gavilanes, puntos o lengüetas” (Thanck, 1984, p. 78) Trazar renglón significaba marcar para cada alumno las líneas horizontales sobre las que escribiría además líneas diagonales que les indicaran la inclinación correcta de las letras.

alumnos a su cargo escribieran de acuerdo a las reglas de caligrafía, así mismo cuidaban del orden y del cumplimiento de las normas establecidas, se enfatizaba el sentido de disciplina y de sujeción. Esta es la primera referencia explícita de lo que sería el director, si bien los ayudantes o instructores eran alumnos aventajados a quienes el profesor daba orientaciones específicas, ya se perfilaba la intención de designar a una persona para dirigir todas las actividades en una escuela.

De la misma manera se advertía ya la necesidad de colocar estratégicamente la plataforma y “bufete” del director de manera que pudiera tener a la vista todo lo que ocurriera en el salón, esto constituye el antecedente más remoto de la función de vigilancia así como de la construcción y diseño de espacios a manera de lo que Foucault<sup>52</sup> indica como una permanente vigilancia de los “internos”, alumnos en este caso. Tiempo después en la distribución de los edificios escolares la dirección de la escuela ocuparía un lugar estratégico para ejercer desde allí las labores de control y literalmente ver todo lo que ocurre dentro del edificio escolar.

Este reglamento señalaba también las materias que se impartirían (lectura, escritura, aritmética, geografía, catecismo) lo mismo que el horario específico en que cada una de estas materias se enseñaría, la metodología y los textos que podían ser utilizados. Se indicaban los castigos aceptables para los alumnos, las atribuciones de la Junta de Instrucción, las obligaciones de los preceptores y de los visitadores que son otro antecedente lejano de los actuales supervisores escolares, se hablaba de los certámenes públicos y los premios que se podían otorgar a los alumnos que así lo merecieran. Otro aspecto son las sanciones aplicables a los preceptores por las juntas de instrucción: los prefectos y subprefectos después de escuchar a los preceptores y a las juntas de instrucción,

---

<sup>52</sup> Foucault plantea que hay una función social del encierro en la que se privilegia la vigilancia, el control, la identificación puntual de los sujetos y entre las instituciones que se han encargado de esto señala el ejército, la escuela, los hospitales y los talleres. Ver Foucault, 1964 y Foucault, 1991.

podían decidir la separación de los maestros de su cargo si la falta era grave, por ejemplo ineptitud, inmoralidad o desidia en el cumplimiento de los deberes, los profesores entonces, eran vigilados para que respetaran a su vez las normas institucionales. Se recomendaba que estos castigos y reprimendas no se hicieran en lugares públicos ni en presencia de los alumnos, es decir, había ya una normatividad explícita para este aspecto en el funcionamiento de las escuelas primarias.

Un documento que data de esa época nos da un ejemplo de cómo en la práctica se traducían algunas de las normas reglamentadas: en el distrito de Tula (hoy perteneciente al estado de Hidalgo) en 1847 había siete poblaciones que contaban con una escuela para varones y dos para mujeres, solo se anotan en el documento correspondiente los nombres de los profesores-directores que atendían a las escuelas de varones, no así los nombres de las maestras encargadas de las escuelas para niñas. En todas se señalaba como materias de trabajo: leer, escribir, contar y doctrina. Cada establecimiento era atendido por un solo profesor y la asistencia diaria de alumnos es de 63 como máximo en la cabecera y 10 como mínimo en la comunidad de Tepetitlán en el caso de los varones. Para las mujeres se reportaba una asistencia diaria de 30 alumnas, sin variaciones en los siete casos.

Es interesante destacar que supuestamente cada localidad tiene dos escuelas para mujeres, seguramente lo que ocurrió es que se documentaba con más exactitud lo relativo a las escuelas para niños pues lo expresado en el caso de las escuelas femeninas no se corresponde con los otros datos asentados,<sup>53</sup> es poco probable que la asistencia de niñas fuera mayor y más sistemáticas que la de niños si para las mujeres no se consideraba relevante la instrucción en esa época. Las características de este documento (ver anexo 2) indican que para esta fecha ya había un supervisor escolar, aunque no hay junto a la firma y nombre un rótulo que señale el cargo de la persona que rinde la información, el formato que

---

<sup>53</sup> “Estado que manifiesta el numero de Escuelas que hoy ecsisten en esta Cabezera del Distrito de Tula y sus anecsos.(sic)” 19 de enero de 1847. Fondo Tula. A.G.E.H.



presenta es similar al usado posteriormente por los supervisores escolares, en todo caso, el tipo de información contenida corresponde a esta instancia en años posteriores, aparece el nombre de los profesores, desde luego no hay mención posible de los directores cuya función aún no aparecía como tal en estos años.

Si bien en la dimensión temporal se cierra una etapa de la educación primaria y con ella una forma de perfilar a los directores, quedó en la práctica un sentido doctrinario de la misma que se muestra con el apego irrestricto en muchos casos, a todas las disposiciones emanadas “de la superioridad” como si éstas fueran órdenes sagradas que no pueden ser cambiadas. Para los profesores, se instituyó la idea de cumplir y hacer cumplir estrictamente lo establecido como responsabilidad de la escuela lo que se constituyó en una de las “obligaciones que después asumieron los directores. Otra vertiente en que se traduciría una actitud doctrinaria es en el tratamiento de los contenidos escolares, éstos se han convertido en verdades acabadas que no son puestas en duda y que deben ser enseñados y aprendidos de acuerdo a como los planes y programas vigentes lo

señalan; los directores se han hecho cargo de la vigilancia de que esto ocurra así, no obstante, la interpretación dada a este precepto tiene múltiples significados.

#### b) El director moral

Fue en 1861, cuando desapareció de manera oficial la enseñanza religiosa de las escuelas. Hasta entonces se consideraba como principal cualidad para los directores-preceptores su adscripción cristiana y la contratación de los mismos dependía en exclusiva de su apego irrestricto a esta forma de vida. En ese año se decretó que en cada Distrito se establecería un Consejo Consultivo de Instrucción Pública compuesto por el Presidente Municipal, el juez de primera instancia y tres vecinos nombrados por el Ayuntamiento. Los sacerdotes quedaron excluidos de este consejo que vigilaría en adelante las condiciones de desempeño de las

escuelas, señalándose como cualidad indispensable para la contratación de preceptores su calidad moral, misma que sería certificada por el Ayuntamiento y por ese Consejo Consultivo,<sup>54</sup> sin embargo la virtuosidad ya se exigía desde antes a los profesores, las buenas costumbres de las profesoras eran valoradas en su desempeño (Granja, 1998) Con seguridad en la práctica no desapareció la cristiandad pero los documentos normativos señalaban una nueva orientación en la observancia de una vida moral.

Por estos años, en el territorio del recién erigido estado de Hidalgo<sup>55</sup> había, según Manzano (1950) 160 escuelas para niños y 21 para niñas, a estas escuelas se les llamaba “amigas” y funcionaban con escasos recursos materiales. En el naciente estado se propició un incipiente proceso de organización de la educación pública, así, por ejemplo en 1873 el Colegio Mexicano de instrucción primaria y secundaria se incorporaba al Instituto Científico y Literario y este organismo era el encargado de establecer la normatividad para la educación primaria. Posteriormente el Congreso del Estado decidió que la instrucción pública se dividiría en rudimental, primaria y secundaria.<sup>56</sup> La enseñanza primaria se daría en todas las cabeceras de municipio y la rudimental en las poblaciones menores pero que excedieran a quinientos habitantes o que requirieran de una escuela. Estos dos sistemas de enseñanza: rudimental y primaria. En cuanto a lo económico y administrativo dependerían de las asambleas y presidencias municipales, estarían bajo su vigilancia directa o bien de los inspectores que se nombrasen para tal efecto. Se hace evidente así la separación entre lo rural y lo urbano, al pretender que por vivir en territorio rural, con menos servicios, “lejos de todo”, la educación recibida podía ser inferior tanto en cantidad como en calidad puesto que lo que sugiere esta disposición es que esa gente sólo requería aprender los rudimentos para mantener una buena relación con la gente “civilizada” y así servirles mejor; para vivir y trabajar en el campo no parecía

---

<sup>54</sup> Decreto. 7 de diciembre de 1861. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>55</sup> El 16 de enero de 1869, el Presidente Juárez decretó la creación del Estado de Hidalgo.

<sup>56</sup> Decreto: 15 de octubre de 1877. Fondo Ixmiquilpan. A.G.E.H.

necesario conocer más que lo elemental. En este sentido, “la escuela primaria se constituye para reproducir las desigualdades sociales, para fijar a cada uno en su puesto, y hacerlo bajo la apariencia del fracaso y de la culpabilidad.” (Querrién 1979, p. 42)

A diferencia de la educación rudimental, la educación primaria se impartiría en las poblaciones con mayor número de habitantes, con otro tipo de servicios donde se podía preparar gente para otros oficios, de esta forma, al dar menos instrucción a quien más la necesita, se abrió más la brecha y se dieron las condiciones para culpabilizar a los habitantes del medio rural por no salir del atraso en que se encontraban. Esta concepción permea aún el sistema educativo en Hidalgo, en tanto los profesores buscan siempre acercarse a las escuelas del medio urbano porque son consideradas mejores en muchos aspectos (ver cap. 2).

La instrucción rudimental comprendía: lectura, escritura, principios de aritmética, urbanidad, principios de moral universal y para las niñas además deberes morales y domésticos. La instrucción primaria además de las anteriores materias incorporaba la gramática castellana, aritmética, elementos de geometría, sistema legal de pesos y medidas, constituciones federal y del estado, rudimentos de historia y geografía, moral universal y principios generales de bellas artes y para las niñas se sumaban las labores y estudios propios de su sexo.<sup>57</sup> Los dos tipos de enseñanza eran obligatorios para los niños de entre seis y 12 años de edad, según la localidad en que vivieran; además se estipularon sanciones para los padres, tutores o empleadores de niños que no los enviaran a recibir la instrucción referida. Desde 1843 se había señalado la misma disposición para el territorio que entonces comprendía el Estado de México, del que Hidalgo formaba parte. Se reiteró así la obligatoriedad de la enseñanza primaria, se trataba de inculcar a los padres la necesidad irrenunciable de la escolaridad para salvar a sus hijos de la mendicidad o de la pobreza, se inició pues una especie de maridaje entre la escuela y la familia, ésta reconoce en aquélla la posibilidad de

---

<sup>57</sup> En algunas escuelas como en Xochicoatlán y Zimapán, se agregaron otros contenidos, por ejemplo álgebra, francés o meteorología. (Manzano, 1950)

ascenso social y la escuela busca en la “buena familia” el respeto y apoyo a sus disposiciones.

Por otra parte, como los maestros ya no eran acreditados por los sacerdotes, “los que pretendan encargarse de la dirección de establecimientos de instrucción primaria, acreditarán sus conocimientos con título expedido, ya sea por el Ejecutivo del Estado , ó por alguna otra corporación competente”,<sup>58</sup> todavía no se establecían las habilidades o conocimientos específicos, bastaba con saber un poco para enseñar a los alumnos que no sabían nada y por supuesto mantener una moral irreprochable que era sancionada por el Ejecutivo. Se nombraba aún al director de la escuela como sinónimo de maestro puesto que en cada establecimiento sólo había un preceptor encargado pero ya aparecía en la palabra una concepción explícita de la función de “dirigir un establecimiento”. Entre sus funciones estos directores tenían el encargo de dar clases a adultos y abrir una escuela normal para quienes quisieran entrar a la docencia, la vigilancia sobre estos estudios era responsabilidad de la presidencia municipal. Estas escuelas, la de adultos y la normal sesionarían dos días por semana y las materias a impartir serían designadas por el Instituto Literario. En 1890 se decretó la Ley de Instrucción Pública que en el ramo de educación rudimental y primaria recogió las mismas disposiciones señaladas antes.

Cambió lo relativo a la formación de los profesores, en esta ley se dispuso que en cada cabecera de distrito habría una escuela normal para profesores y nocturna para adultos, en las que se enseñarían las mismas cátedras necesarias para la instrucción rudimental o primaria además de pedagogía y sistema de enseñanza. El título sería expedido por el jefe político en acuerdo con el inspector y previo examen que duraría tres horas con tres sinodales nombrados por el inspector y el jefe político.<sup>59</sup> En este sentido se empieza a normar la profesión, se transitaba de una profesión libre a una profesión de Estado (Arnaut, 1996) además era el inicio de un sistema educativo donde sería más notoria la

---

<sup>58</sup> Decreto: 15 de octubre de 1877. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>59</sup> Decreto: 19 de mayo de 1890. Fondo Ixmiquilpan. A.G.E.H.

diferencia entre profesores y alumnos en cuanto a los saberes, el profesor tenía ya la obligación de saber más que los alumnos, por otra parte, se propuso el aprendizaje de conocimientos de pedagogía como contenido disciplinario propio de la profesión.

En esta reorganización se dio un contenido más normativo a la figura del inspector de instrucción pública, el territorio hidalguense fue dividido en seis zonas, por tanto se nombraron seis inspectores y se señalaron como atribuciones de los mismos: la visita regular a las escuelas con el propósito de asegurar el orden, indagar en relación con el aprovechamiento en esos planteles, vigilar la asistencia de los alumnos y de los preceptores así como asegurar su pago oportuno, revisar las condiciones físicas y de higiene de las escuelas, verificar los acuerdos de las juntas de vigilancia e informar a la Secretaría de Gobernación de todo lo encontrado en las escuelas. Los inspectores recibirían el apoyo de los jefes políticos y de los presidentes municipales y a su vez ellos tenían facultad para dar aviso de las faltas cometidas por los inspectores.<sup>60</sup> Manzano señala que adicional a esta disposición, se expidió una ley reglamentaria el 27 de mayo de 1890 en la que “se dispuso que los directores de las escuelas debían ser normados por el Gobernador y los ayudantes y directores de las escuelas rudimentales por los jefes políticos” (Manzano, 1950, p. 36) con lo que se fomentaba la idea de que las escuelas ubicadas en las poblaciones más grandes, eran más importantes que las rudimentales. Incluso, señala una organización escolar que consideraba escuelas de primera clase a aquellas establecidas en las cabeceras de distrito, de segunda a las establecidas en cabeceras municipales y de tercera a las ubicadas en otras poblaciones menores. En la actualidad como se ha mostrado antes, las escuelas de las poblaciones pequeñas no pueden contar con la presencia de un director efectivo lo que es similar con esta práctica de diferenciar los procesos escolares según fuera el tamaño de la localidad.

Como se puede advertir, para el Inspector escolar y para el profesor aparecen con claridad las cuestiones normativas que orientaría sus funciones y

actividades, no ocurre lo mismo para los directores, en esta etapa aparecen ya nombrados como tales pero sin señalarse en lo explícito cuáles serían sus responsabilidades al frente del establecimiento como sí ocurre con las otras figuras. Para las designaciones, “Se faculta al ejecutivo del Estado, para nombrar interinamente Directores de las escuelas públicas de instrucción rudimental y primaria, señalándoles el plazo que estime conveniente á efecto de que obtengan y presenten el respectivo título”<sup>61</sup> el director era quien se hacía cargo de la organización de la escuela sin más señalamientos. En los documentos revisados surge otra figura junto a la de director, la del profesor ayudante (éste debía ser nombrado por cada 40 alumnos), de esta manera ya había un encargado de la institución que a su vez tenía subordinados (los ayudantes), así es como se inició la organización de la escuela como actualmente se entiende. Aparecieron ya estas tres figuras de la organización escolar: profesor, director y supervisor que se conservan hasta nuestros días como las piezas fundamentales del engranaje de la profesión magisterial en la educación primaria. Sus funciones han sufrido modificaciones en diferentes etapas y se han adicionado otros cargos como los jefes de sector o los intendentes y algunos organismos de acción colectiva como el Consejo Técnico Consultivo o la Asociación de Padres para apoyar a los profesores, sin embargo la base del funcionamiento escolar permanece en estos tres roles señalados a que pueden adscribirse los docentes según sus aspiraciones y posibilidades.

Como antes se ha mencionado, las mujeres ya se habían incorporado como miembros de la profesión aunque el dominio del contenido que ellas manejaban tenía que ser “propio de su género”. Las exigencias por una moral irreprochable eran básicas para su permanencia dentro del magisterio, de tal forma que las directoras de las escuelas para niñas debían mantenerse célibes, lo mismo que las profesoras ayudantes.<sup>62</sup> En este contexto, lo mismo para

---

<sup>60</sup> Circular: 15 de enero de 1890. Fondo Ixmiquilpan. A.G.E.H.

<sup>61</sup> Decreto: 19 de agosto de 1890. Fondo Tula. A.G.E.H.

<sup>62</sup> Decreto: 13 de octubre de 1899. Fondo Ixmiquilpan. A.G.E.H.

profesores que para profesoras se exigía y se exaltaban las cualidades y virtudes morales, según los muestran publicaciones locales como el periódico escolar “Eco Pedagógico” de 1899 y al mismo tiempo se les recordaba su alto compromiso por combatir la ignorancia y el atraso del pueblo. Se les quería y se les respetaba pero a cambio su vida personal tenía que ser valorada públicamente y estaban obligados a devolver con creces el “favor” que les hacían al colocarlos en un lugar central en la vida de los pueblos, se veían obligados por esto a trabajar con ahínco en el logro de su “misión imposible” en condiciones materiales deplorables.

Por otra parte, la normatividad tenía que ser respetada y si en la etapa anterior, la prioridad era la enseñanza de la doctrina cristiana y los sacerdotes quienes tenían absoluta injerencia en los asuntos escolares, a fines de siglo XIX e inicios del XX, se exigía a los directores desterrar toda práctica religiosa<sup>63</sup> so pena de ser destituidos y consignados ante la autoridad correspondiente según obra en los documentos: en la ley 694 del Estado se señala que los directores destituidos por esta causa quedaban a perpetuidad inhábiles para dirigir escuelas públicas.<sup>64</sup> Los directores tenían que ajustarse a las disposiciones oficiales que no sólo norman su actividad en la escuela sino en su vida particular, sin embargo, la fuerza de las prácticas es tal que, a pesar de eventuales contraindicaciones en el plano de lo normativo, hay un proceso de sedimentación que hace pervivir determinados contenidos, como es el caso de las prácticas de contenido religioso y de manera no siempre discreta, en la actualidad se continúa con algunas acciones en este sentido, como puede ser por ejemplo, organizar a los padres de familia para la realización de misas cuando los alumnos de sexto grado se despiden de la escuela. Como éste hay otros actos visibles y que se realizan en fechas específicas pero hay otros aspectos en lo cotidiano, expresiones,

---

<sup>63</sup> Situación similar ocurre en Francia “alrededor de 1880 se agudiza la tensión entre el maestro y el párroco, cuyo control sobre la escuela ha quedado suprimido por la ley Ferry: no se da en la escuela enseñanza religiosa, en nombre de la moral natural y del civismo.” (Durkheim, 1976, p. 15)

<sup>64</sup> Decreto: 13 de octubre de 1899 y circular 27 de febrero de 1901. Fondo Ixmiquilpan. A.G.E.H.

creencias, afiliación y participación en grupos religiosos que permean la vida escolar y son parte integrante de la acción de los directores.

Esta orientación en la actividad directiva ha dejado en la práctica una fuerte huella. Resulta muy importante que los directores sean un ejemplo de conducta decorosa frente la comunidad escolar, claro que esto no sucede siempre así, sin embargo hay una constante demanda porque el ejemplo venga de quien está al frente de la institución y los mismos directores se conminan a responder a esta demanda aunque por supuesto, el contenido en la acción concreta deviene de muchos otros factores de la trayectoria de cada uno de los directores, por lo que no se puede hablar de un modelo de rectitud al que todos respondan.

### c) El director normalista

A principios del siglo XX se intentó otra vez uniformar la instrucción primaria y regularizar la educación normal, se establecieron algunas escuelas normales posibilitándose así el inicio formal de la profesión docente, cuyo propósito fundamental era preparar a los profesores para el ejercicio de la docencia con lo que se evitaría el empirismo y se conseguiría cierta uniformidad en la enseñanza dentro de la educación primaria<sup>65</sup> que hasta entonces era orientada por las ideas que al respecto tuvieron los directores de las escuelas. Al principio hubo inconformidad por la instauración de esta carrera, sin embargo, el alumnado en las normales fue lentamente en aumento. Al incrementarse, las autoridades educativas estipularon que la contratación de maestros sería preferente para quienes acreditaran los estudios correspondientes y las condiciones para trabajar en las escuelas primarias también cambiaron.

Los profesores y los directores ya no dependían de comprobar su vida moral intachable para ser contratados sino mostrar los documentos que amparasen su formación profesional y por tanto

---

<sup>65</sup> En 1901 se hablaba de un Reglamento Interior de las Escuelas con el propósito de acabar con la diversidad impuesta según las ideas de cada director. (Manzano, 1950)



los egresados de las escuelas normales del país comenzaron a ocupar los principales puestos en el ramo de la instrucción primaria (...) en varias entidades federativas, supervisiones escolares, direcciones y plazas docentes en las mejores escuelas en la capital de la república y en los estados. (Arnaut, 1996, p. 27)

Como la gran mayoría de los profesores en servicio no había estudiado y por tanto no contaban con un título para ejercer la profesión, las escuelas normales se convirtieron en semillero de futuros directores pues quienes acreditaban sus estudios normalistas tenían preferencia de contratación y para ocupar los puestos de dirección. En Hidalgo, dice T. Manzano en 1913, ya aparece una clara reglamentación de las labores de los directores efectivos, ellos tendrían bajo su responsabilidad la acción de otros maestros y sus funciones aparecen diferentes a las de los profesores. Los directores tenían que “recorrer los grupos y dar clases prácticas”, dirigir la labor educativa de sus subordinados, en los que se supone menor conocimiento. Ser director efectivo entonces tendría el sentido de ser también el que sabía más y así podía enseñar y dirigir a quienes sabían menos.

En el proceso de formalización y profesionalización de la carrera docente, destaca la obra de Enrique C. Rebsamen, oriundo de Kreuzlingen Suiza, quien realizó importante labor en escuelas normales en Veracruz y Jalisco, organizó la educación primaria en estos estados, lo mismo que en Oaxaca y por medio de sus discípulos se extendieron sus ideas para la organización de la educación normal y primaria hacia otros estados de la República. Entre sus ideas centrales destaca el que la educación lograría convertir al mexicano más humilde en un hombre libre, idea que estaba en consonancia con los ideales abrazados por el Partido Liberal Mexicano. (García, 1986) Así mismo sostenía que la docencia tenía un sentido eminente de servicio social por lo que era de las clases populares de donde habrían de surgir los profesores para que a ellos mismos se les pudiera exigir la creación de circunstancias favorables que atendieran a los intereses del pueblo, así el poco prestigio social alcanzado por el status de la profesión podía ser

sustituido por el imaginario social en el que se fortalecía el lugar básico que ocuparía el profesor al ser motor de desarrollo de los pueblos (ver cap. 4).

En cuanto a la carrera docente, daba mucha importancia al estudio de la metodología de trabajo en tanto con el uso adecuado de ésta podía establecerse la autoridad que permitiera al maestro implantar las buenas costumbres y hacer del alumno un ser útil a la sociedad. Por otra parte, para ser director de una escuela, se debían conocer los principios de la organización y la legislación escolar para confiar a él una escuela de mayor categoría, esto es, una escuela más grande y ubicada en un buen lugar. Estos elementos permiten apreciar que ya había una elemental información-formación considerada indispensable para que los profesores pudieran asumir la dirección de la escuela. Se suma así a las demandas de cristianismo y moralidad, la exigencia de formación en el desarrollo de la función directiva. En Hidalgo fue a partir de 1913 cuando se dio vida a la profesión docente con la apertura de la Escuela Normal Benito Juárez, institución pública situada en el ámbito urbano, la iniciativa se debe fundamentalmente a la obra del profesor Teodomiro Manzano.

A pesar de la profesionalización de la carrera, los estímulos no eran suficientes porque aún cuando los normalistas en general recibieron mejores sueldos no se podían comparar con los de otros grupos profesionales, situación que colocó a la docencia en un status de poco prestigio social, “la cultura porfiriana rehusó dar al maestro entrenado en la escuela normal, la misma categoría social otorgada al licenciado, doctor, ingeniero, clérigo o comerciante de buena reputación” (Cockroft, en Vázquez, et. al, 2000, p. 46) incluso, según lo señala Cockroft había cierto desprecio y descalificación para aquellos que tenían el desatino de dedicar tanto tiempo al estudio para que después se conformaran con tan poco salario. A cambio tuvieron la posibilidad de ganar el respeto y la confianza del pueblo, con lo que empezaron a formarse en la idea de un prestigio simbólico, idea que trabajo más adelante.

Por otra parte, la tarea de desarrollo del país se complicaba particularmente en la extensa porción rural del territorio mexicano por lo que el

impulso a la educación de este tipo era impostergable, como primera tarea se tenía que atender a la formación de los docentes que, como se ha dicho era nula o insuficiente. Con esta intención en 1923 se crearon las primeras Misiones Culturales que darían origen posteriormente a las Escuelas Normales Rurales en las que se tenía como propósito que los egresados después de dos años de estudio en esa primera etapa,<sup>66</sup> al ejercer como docentes modificaran las condiciones del medio a través de la educación rural. A su vez, los discursos de la época exaltaban al profesor como el guía, el líder que con un espíritu nacionalista, de fraternidad y de abnegación, se comprometiera con el pueblo para sacarlo de la pobreza, se apelaba sobre todo a la propia procedencia de la clase popular del maestro.<sup>67</sup> Al respecto, la arenga oficial tanto como lo que se expresaba en los medios ha sido un constante instrumento de socialización, ha actuado como un medio para recordar a los profesores cuál es su misión y compromiso en la vida de los sujetos y de los pueblos, aunque la interpretación a estos aspectos sea múltiple y por lo mismo no haya homogeneidad en la práctica ni se garantice que todos los profesores asuman el compromiso.

Un impulso determinante a la escuela rural fue el proporcionado por los maestros Moisés Sáenz y Rafael Ramírez a quienes se les considera "... con justicia los artífices de la escuela rural mexicana, formularon su ideario, señalaron sus lineamientos y durante casi dos décadas moldearon su programa e hicieron posible que se llevara a la práctica." (Loyo, 1985, p. 15) Estos educadores estuvieron influidos por las ideas de Dewey con quien mantuvieron trato directo. A

---

<sup>66</sup> Los alumnos recibían preparación en: ciencias sociales, historia, literatura, música, bellas artes, pedagogía, agricultura, ciencias domésticas y artesanías rurales. Además debían haber aprobado al menos los cuatro primeros años de primaria y ser hijos de ejidatarios y campesinos. (Raby , 1974 p. 21)

<sup>67</sup> "Al crearse un maestro, al acabar su cultura básica un tipo de profesor, no se tiene en cuenta o no se debe tener, la de devengar un sueldo, sino la de producir un hombre" Cardona Rafael. Excelsior 24 de noviembre de 1932. A.G.N.)

los directores de las escuelas primarias rurales llegaban todos los lineamientos establecidos y se intentó crear las condiciones propicias para que fueran receptivos y se entusiasmaron con las promesas de la educación rural. En algunos casos esto funcionó así, hay casos documentados de profesores que se afanaban por llevar a los habitantes de sus pequeñas comunidades todos los conocimientos y habilidades a su alcance para mejorar los estándares de vida. No obstante, también hay documentos que hablan de lo contrario, profesores que lucraban con los productos de las parcelas, huertos y otros establecimientos. Incluso se conoce de algún caso en que el profesor puso a la venta “la casa del maestro” inmueble edificado por los habitantes de la comunidad para dar alojamiento a los profesores que llegaban a hacerse cargo de la escuela.

Pese a todo el impulso dado a la educación rural y a la formación de los profesores provenientes de este medio, la diferencia entre profesores urbanos y rurales se hizo más notoria. En las ciudades se concentró el mayor número de maestros titulados mientras que en el ámbito rural sólo contaban con estudios de nivel primario; por otra parte

...los urbanos eran identificados como conservadores o reaccionarios, inflexibles y reacios a la introducción de nuevos métodos de enseñanza; los rurales, en cambio, eran considerados como revolucionarios, partidarios de la escuela popular y, en consecuencia, aliados a la obra educativa del nuevo régimen (Arnaut, 1996, p. 59)

En términos generales, parece distinto el tipo de retribución que los docentes buscaban, para muchos rurales era el respeto y el lugar preferente dentro de la comunidad mientras que para el urbano, su deseo era buscar cada día mejores condiciones de vida, estar en una escuela más grande, con mejor ubicación y características para su desempeño laboral.

---

“Cuando un maestro se acerca a los miembros de una colectividad despojada y olvidada desde hace siglos por la cultura, los 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 en lo que hacen, determinados consejos de salud física y de limpieza moral y, más que nada, calor sincero de simpatía, emoción de fraternidad humana, afecto, estímulo, estimación.” Fragmento del discurso pronunciado por Jaime Torres Bodet en la sesión inaugural del Congreso de Unificación Magisterial, México, D.F. 24 de diciembre de 1943.(Torres, 1985, pp. 22-223)

Cuando se incrementó el número de egresados de las escuelas normales y en las escuelas primarias (generalmente urbanas) ya se contaba con más profesores titulados, se puso en práctica una política de elección para que los propios docentes decidieran quién ocuparía el cargo directivo, práctica que no ha desaparecido sobre todo en el caso de los directores comisionados. Para esta etapa se perfila ya un sistema de educación nacional en tanto los planes y programas eran uniformes en el entendido de que la educación rural tenía propósitos fundamentales bien definidos, había por otra parte una reglamentación para el contrato y movilidad del personal docente, y en general la población ya había asumido la institucionalización. Así mismo, la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 permite plantear del surgimiento de la escuela mexicana como sistema nacional. A partir de entonces, periódicamente se ha revisado la orientación de la educación primaria y los planes, programas, métodos de enseñanza y libros de texto han sufrido modificaciones. A esto se le ha dado en llamar “reformas educativas” en las que a los directores se les demanda su incorporación activa sobre todo para vigilar que las nuevas orientaciones se apliquen.

Una de estas reformas fue el periodo de la educación socialista de 1934 a 1945, aunque tuvo vigencia real durante el mandato de Lázaro Cárdenas de 1934 a 1940 y ya en el periodo sexenal de Ávila Camacho se reorientó la educación pública hasta suprimir en 1945 el ciclo de la educación socialista, que puso el acento en lograr una juventud libre de prejuicios religiosos que se fortaleciera física e intelectualmente. Para la escuela primaria se pensó importante incluir información científica fundamental para el logro de una cultura integral y el trabajo manual como “necesario al desarrollo de aptitudes y destrezas del niño, disciplina de su voluntad, tenacidad en el esfuerzo, a la aplicación técnica de los conocimientos científicos y al respeto consciente del trabajador manual.” (Guevara, 1985, p. 111) En el plan de estudios correspondiente se incluyeron contenidos de: lengua nacional, cálculo aritmético y geométrico, observación y estudio de la naturaleza, ciencias sociales, enseñanzas manuales y economía

doméstica, actividades artísticas y educación física. En este sentido, la escuela primaria buscó satisfacer la demanda social de regularidad, a mayor diversificación y organización de actividades en la vida cotidiana, los niños tenían que ser sometidos a una regla severa que les permitiera domeñar sus impulsos, la escuela de suyo dice Durkheim (1998) obliga al niño a la subordinación en tanto insta un sistema disciplinario para dar origen al ser social que se conformará de acuerdo con los ideales propios de cada sociedad.

Por tanto los contenidos a trabajar ya no se limitaban a la lectura y escritura cuando además, de alguna manera la ley en lo general se había incorporado en la vida cotidiana, los niños (y los adultos) eran obedientes, disciplinados y el respeto y sumisión al maestro eran ya vividos como “naturales”; sumado a esto “las planas” continuaban como una práctica escolar obligatoria, lo que le daba un carácter más cercano al trabajo mecánico que a una posibilidad de disciplina para el logro de autonomía. Se incrementaron nociones de geografía e historia nacionales para fortalecer la unidad del país mediante el uso común del idioma, el conocimiento de las regiones naturales en su relación con lo biológico y lo social; la enseñanza de la evolución histórica de la nación con el propósito de proyectar el porvenir de los ideales de una sociedad sin explotados ni explotadores. (Guevara, 1985) Estos elementos entre otros, contribuirían a dar contenido a esa unidad nacional. En este sentido se ligó al adelanto y aprovechamiento individual a la fuerza del sentir social que a su vez funciona como coacción para asegurar una integración nacionalista en tanto todos tienen el mismo tipo de orientaciones obtenidas en este caso a través de la educación primaria.

Raby (1974) plantea que la educación socialista tendría que preparar al pueblo para los cambios económicos y sociales que se avecinaban, sobre todo el campesino debía ser preparado para recibir la tierra desde la perspectiva de una distribución colectiva. Era necesario además formar y fortalecer una conciencia nacional porque el gobierno preveía periodos de crisis en que necesitaría del apoyo de la población y una forma de garantizar esto parecía ser la vía escolar.

Sin embargo, no todos los sectores sostuvieron estas orientaciones por lo que no se logró el efecto previsto, lo que explica en parte la corta duración de la educación socialista. Fue en este periodo que se federalizaron las escuelas primarias. En 1936 hubo un convenio entre la SEP y el gobierno del estado de Hidalgo del que se derivó el establecimiento en Pachuca de una Dirección de Educación Federal que fue el organismo a través del que la SEP hacía llegar las reglamentaciones necesarias para el funcionamiento de las escuelas que desde luego, a partir de ese año, se ajustaron a la normatividad federal.

A partir de 1942, año en que se publicó la ley orgánica de educación pública,<sup>68</sup> se dispuso que la educación primaria sería obligatoria para todos los niños entre 6 y 14 años, con excepción de “retrasados mentales, enfermos, anormales o con necesidades específicas” para quienes se establecería una educación especial. Se reiteró la obligatoriedad de la enseñanza primaria para todos los menores de 15 años y se responsabilizó a los padres o tutores de cumplir con esta disposición, en caso contrario se les aplicaría una sanción económica (ya desde 1840 se había decretado la obligatoriedad de la enseñanza primaria y rudimental, en 1877 se había dispuesto la imposición de sanciones a padres o empleadores que no enviaran a la escuelas a los niños de entre 6 y 12 años) Al reiterarse en 1942 se puede pensar en la falta de cumplimiento de estas disposiciones y en la necesidad del Estado de imponer la escuela a los niños dado que se tendrían que incorporar al aparato productivo más adelante, del encierro escolar se pasaría sin más problema al encierro laboral.

Asimismo, se reforzó el sentido de normalización, de regularidad o de uniformidad pues desde entonces sería la SEP quien establecería el contenido mínimo que sería el mismo para trabajar en todas las escuelas primarias del país, sin importar la ubicación urbana, semiurbana o rural de cada institución. Desapareció del discurso oficial la separación entre lo rural y lo urbano, se decía que los niños tendrían iguales oportunidades de aprendizaje, idea que se

---

<sup>68</sup> Ver Rubio, 1968, este documento se editó de 1940 a 1980 aproximadamente, cada año o cada dos años con las adiciones o cambios respectivos y se convirtió en apoyo importante para los docentes.

convierte en un mito pues como lo ha desarrollado Bourdieu (1974) -para otro contexto- pero que en el caso de nuestro país es similar aún en estos días, la aparente igualdad que tanto pregonaba (y pregona) la escuela elemental, lo que provoca en realidad es ensanchar las profundas diferencias entre los grupos sociales al homogeneizar un currículum que no atiende a las condiciones particulares de existencia.

Con el arribo de Torres Bodet en 1943 a la SEP, se suprimió la educación socialista y se impuso una nueva reforma educativa donde fue central una campaña alfabetizadora; se inició la unificación de los planes y programas de las escuelas normales que habían sido diferentes hasta ese momento. La reforma a los planes y programas en la educación primaria se centró en la reducción de contenidos ideológicos que habían estado fuertemente trabajados en la educación socialista y que significaban división en el nuevo gobierno de México en tanto la educación como factor indispensable del cambio tenía que ajustarse a las nuevas necesidades que favorecían la industrialización y el desarrollo. El impacto de la reforma entre los maestros rurales fue que se impuso un límite a sus actividades extraescolares, con lo que se redujo la cercanía y confianza con el pueblo que había sido una prioridad marcada desde el discurso, con esto se suprimiría una parte importante de su acción y sobre todo de la identificación que se intentaba lograr.

En el marco de estas nuevas orientaciones nació el SNTE que se convertiría después en una institución fuerte en la asignación de plazas a los directores; otras dos instituciones hicieron su aparición dentro del ámbito magisterial: el Instituto Federal de Capacitación al Magisterio (IFCM) en 1944 como opción de formación para los maestros en servicio que no habían cursado estudios normalistas; y la nueva reglamentación de la Comisión Mixta de Escalafón en 1947 para regular la movilidad y dictaminación de plazas a docentes y directivos. En este contexto aparece en 1946 el reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la SEP en el que se fijaron las normas para todo tipo de movimientos y sujetos reconocidos como trabajadores de esta



dependencia. Es interesante señalar que en este documento sólo se designan tres grandes grupos: docentes, técnicos y administrativos. No aparecen diferenciados los directores de los docentes o de los inspectores, los que desde este lugar genera la nominación indiferenciada en la práctica de los sujetos.<sup>69</sup> Ante todo son docentes, no importa si directores o supervisores, incluso cuando hablan de sí mismos se identifican como docentes o profesores.

Durante el segundo periodo de Torres Bodet al frente de la SEP (1958-1964) puso en marcha el Plan de Once Años que constituyó el primer intento por planificar la educación en México y tenía como propósito acabar con el rezago educativo y la deserción escolar. Entre los logros de este plan se cuenta la creación de la Comisión Nacional de los Libros de Texto Gratuitos. Al titular de la SEP le preocupaba la formación y la cantidad insuficiente de profesores de educación primaria, tuvo enfrentamientos con dirigentes porque

no siempre podían actuar los líderes en la orientación cultural y moral de los agremiados. En ocasiones les interesaba más que otra cosa, ejercer influencia concreta en la política del país. Algunos lograban insertarse en el sector de los próximos candidatos a diputados o a senadores. Vislumbraban así, la ruta que podría conducirles, con un poco de suerte, a la dirección de un establecimiento oficial o -si obtenían apoyos más sólidos- hasta el palacio de gobierno de algún Estado. (Torres, 1985, p. 78-79)

Así que la participación activa de algunos profesores en cuestiones ajenas a la enseñanza en las aulas, podía proporcionarles beneficios, como lograr la dirección de una escuela, lo cual ya se consideraba importante pero obviamente no tanto como podría ser alguna comisión o puesto en los espacios de gobierno estatal. Es evidente el bajo prestigio social de la docencia en relación a este tipo de puestos para los que se requería de apoyos más sólidos. Estas prácticas continúan como se verá en el siguiente capítulo.

Una reforma más tuvo efecto en 1973 cuando se introdujo en los nuevos programas una estructuración basada en objetivos conductuales, los cambios más fuertes fueron la introducción del método global de análisis estructural en la

---

<sup>69</sup> Reglamento de las condiciones generales de trabajo del personal de la Secretaría de Educación Pública.

enseñanza de la lectura y escritura, lo mismo que la lógica y lenguaje de conjuntos en la enseñanza matemática. Esta reforma puso en evidencia una vez más la formación de los docentes. Para hacer frente al problema, en ese mismo año, la Ley Federal de Educación señalaba en su artículo 12º que al Estado le correspondía la tarea de formar, actualizar, capacitar a los profesores; fue en este marco que se acordó en 1978 la creación de la UPN como institución que coadyuvaría en la solución de esta problemática.<sup>70</sup>

Para ser director de escuela primaria en este contexto, los aspirantes requerían de algunos conocimientos de lo que acontecía en la vida nacional dado que pasó a ser su responsabilidad orientar tanto a los maestros como a los habitantes de sus comunidades de influencia en todos aquellos asuntos de carácter legal, de salud pública, de profesiones, es decir, se ampliaron las actividades que debían desarrollar. Dentro del ámbito de la escuela, se incorporaron organismos como la parcela escolar, las cooperativas escolares, las asociaciones de padres de familia que debían también ser dirigidos y organizados por los directores. En contrasentido, los incentivos económicos tenían un carácter más simbólico, para el status que el puesto le confería; los sueldos eran bajos y poca la posibilidad de un ascenso vía el sistema de escalafón puesto que a finales de los años cincuenta, se originó lo que se ha denominado “embotellamiento escalafonario” propiciado por las políticas estatales que no establecieron límites para procesos de jubilación, de modo que la permanencia en los puestos directivos se prolongaba por muchos años y esto impedía a otros el ascenso. Al parecer esto provocó una especie de apatía, los directores se apoyaban en los maestros para conservar su puesto, lo que permitió el establecimiento de negociaciones que llevaron a relajar el cumplimiento en el

---

Diario Oficial de la Federación. 29 de enero de 1946.

<sup>70</sup> Galván, (1999) señala que en el periodo 1978 - 1982 el sector educativo entre sus múltiples metas ofrecía la educación básica para toda la población así como mejorar la calidad y eficiencia del sistema,. Para elevar los índices de preparación de los profesores en servicio, se creó en 1978 la UPN como una institución de educación superior que tendría como función impartir docencia de tipo superior, realizar investigación científica en educación y la difusión de conocimientos relativos al campo educativo.

desarrollo escolar con lo que se generó una baja en la calidad en el servicio educativo.

Como parte de los resultados de esta reforma, la Secretaría de Educación Pública en 1982 mediante el acuerdo número 96 reglamentó las actividades propias del director de educación primaria: se le consideró como la persona designada por la SEP como primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos. Las funciones que se le encomendaron fueron la organización, dirección, coordinación, supervisión y evaluación de las actividades de administración, las pedagógicas, cívicas, culturales, deportivas, sociales y de recreación. El cuidado de cumplir y hacer cumplir las disposiciones normativas de la propia SEP, entre ellas el respeto al calendario y a los planes de trabajo autorizados. Solucionar los problemas pedagógicos y administrativos. Suscribir la documentación y vigilar el buen uso de ésta así como proporcionar información requerida por las autoridades. Elaborar su plan de trabajo anual y revisar el de los docentes. Solicitar los permisos para realizar actividades fuera del plantel y para celebrar eventos o espectáculos públicos dentro del mismo. Organizar las actividades de inscripción, reinscripción, registro, acreditación y certificación de estudios. Garantizar la atención de los alumnos que por algún motivo no tuvieran profesor. Cuidar y mantener en buenas condiciones el edificio escolar, sus anexos y otros bienes del plantel. Supervisar la adquisición, distribución, mantenimiento y buen uso de los materiales didácticos. Organizar y participar en el Consejo Técnico Consultivo de su escuela y en el de Zona. Registrar el horario de los profesores y vigilar el cumplimiento de las recomendaciones hechas por las autoridades competentes. Hacer cumplir la obligación de rendir Honores a la Bandera todos los lunes de cada semana. Radicar en la comunidad de trabajo. No abandonar sus labores dentro del plantel y por si fuera poco, realizar otras funciones análogas derivadas del ordenamiento y otras disposiciones aplicables.<sup>71</sup> Esto indicaba que el director tendría que “vivir” en la escuela, su tarea principal era

vigilar, controlar, supervisar el respeto y el orden institucional con lo que se reforzó la idea de construir o disponer el espacio de la dirección escolar en un lugar estratégico, desde donde se pudieran observar las actividades de toda la escuela.

A partir de 1986 la SEP planteó en el Manual del director del plantel de educación primaria, las funciones generales y específicas, el perfil del puesto y las características para el desempeño del puesto directivo, mismas que continúan en vigencia. Se recuperó la definición que el acuerdo 96 señaló para este ejercicio y se detallaron las funciones específicas, divididas en diez rubros:

1. Planeación: relacionada con planes anuales de trabajo, censos de población, recursos humanos, materiales o financieros, y estadísticas.
2. Técnico pedagógica: el director tenía la obligación de orientar y vigilar para el buen desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en todos sus aspectos y resolver los problemas que se presentaran en la escuela, como la canalización de alumnos a dependencias especiales.
3. Organización escolar: atender lo relativo al Consejo Técnico Consultivo, a la Asociación de Padres de familia, cooperativas y parcelas escolares, vigilar los horarios y atención a los alumnos, mantener comunicación con los padres de familia, docentes, alumnos y otras autoridades en torno a los acontecimientos escolares, promover actividades de control, aseo, orden, y cuidar la relación con su jefe inmediato.
4. Control escolar: atender lo relativo a inscripción, reinscripción y acreditación. Verificar la documentación correspondiente a todos los procesos escolares.
5. Supervisión: vigilaría el avance en los objetivos programáticos mediante las correspondientes visitas periódicas a los grupos.
6. Extensión educativa: autorizar, coordinar y vigilar el desarrollo de eventos o planes de trabajo de los distintos organismos en la institución.

---

<sup>71</sup> Consultar SEP (1982).

7. Servicios asistenciales: atender todo lo relacionado con becas y raciones alimenticias para los alumnos.
8. Recursos humanos: registrar la asistencia de los maestros, lo mismo que vigilarlos y apoyarles en los aspectos laborales requeridos.
9. Recursos materiales: atendería lo relativo a bienes muebles e inmuebles, libros de texto, libros para el maestro y material didáctico, organizar servicios generales como correspondencia, archivo, conserjería, además se le hizo responsable del mantenimiento de todo lo habido en la escuela.
10. Recursos financieros: incluye el reporte y vigilancia de todos los gastos así como supervisar lo relativo a parcela, cooperativa y ahorro escolar.

La diferencia entre las funciones directivas señaladas en 1982 y las de 1986 es básicamente que en las primeras hay una clara inclinación hacia planteamientos de organización y sobre todo se ve al director como un administrador de actividades y de bienes mientras que en el segundo momento aparece una noción de gestión encaminada a lo académico, le da más énfasis a que el director se involucre en las actividades de enseñanza aprendizaje aunque no desaparecen las de organización y administración.

Todas estas actividades eran competencia de un director, según lo marcó la norma en 1986 y de alguna forma tendría que rendir cuentas de todo ello, pero también se le sumaron otras responsabilidades que los propios padres, alumnos, maestros y las autoridades locales pueden conferirle, a las cuales debe poner atención, esto hace que las cinco horas diarias de trabajo estipuladas en el reglamento, le sean insuficientes, además habría que sumar aquellas prácticas heredadas de las anteriores exigencias: la cristiandad y la moralidad que no pueden desaparecer de la concepción y de la acción de los directores dado que tienen que continuar con algunas prácticas directamente religiosas, (es bien visto que sean creyentes y a su vez respeten las creencias y actividades que alumnos y padres realizan en conmemoraciones de este tipo) pero también, como se ha dicho se puede leer en la práctica directiva un sentido doctrinario en tanto se apegan al cumplimiento de normas venidas desde “la superioridad”. Además

continúa como imperativo que los directores sean ejemplo de decencia y rectitud tanto dentro como fuera de la escuela, exigencia que no garantiza el cumplimiento en todos los casos.

De alguna forma la carga en el trabajo directivo se relaciona con la parte laboral, así que la creación de las dobles plazas surgió como una forma de mejorar el nivel económico de los maestros, pero esto favoreció primordialmente a los profesores ubicados en las zonas urbanas, los directores al parecer tenían más posibilidades de obtener una doble plaza, una como docente y otra como director trabajando turno matutino y turno vespertino, algunos en la misma escuela. Con esto también se reforzó el sentido de que trabajar en la zona urbana es mejor que estar en la zona rural o semiurbana porque sólo en las áreas urbanas hay doble turno en las escuelas primarias, además de que la mayor parte de las escuelas normales se ubican en el ámbito urbano y a los profesores ya no les interesaba el trabajo en el campo (Arnaut, 1996). Por otra parte, las dobles plazas logran que el director se ligue más al nivel de educación primaria mientras que los maestros de grupo pueden optar por el trabajo en una escuela de otro nivel o busquen un trabajo distinto a la docencia.

Durante este largo periodo, se constituyó la imagen de un director normalista, misma que es de alcance nacional, dado que las reglamentaciones y reformas se daban en este nivel. La práctica del director normalista subsume las prácticas y sentidos del cristiano y del moral, no se pasa de un tipo de trabajo a otro de manera pura, hay una sedimentación que permite la sobrevivencia de aspectos fundamentales que se actualizan constantemente en la propia acción.

La socialización que viven los directivos en este periodo normalista les obliga a tener una inmersión profunda en su actividad de modo que los elementos emocionales se hacen presentes y esto les lleva a establecer un compromiso mayor con la institución que es vivida como indispensable. La misma cantidad de actividades, algunas absorbentes o que requieren atención por tiempos prolongados, hace que los directores dediquen más tiempo de lo que la jornada

laboral indica y esto mismo les ata con mayor fuerza a “su escuela”, de esta forma interiorizan a la institución.

El sentido que esta etapa deja en la práctica de dirección, es el hecho de que para ser contratados o ascendidos debían comprobar una formación específica, avalada por una escuela normal, esto ya les daba preferencia sobre otros profesores que aún cuando ya estuvieran en servicio, no podían ser ascendidos a directores o al menos desde lo normativo era más difícil conseguirlo. Por otra parte, durante esta etapa se sumaron distintas responsabilidades a cumplir por el director, esto les generó la necesidad de tener un mayor conocimiento del contexto local y de las orientaciones generales de la educación primaria, de forma tal que su posición dentro del establecimiento escolar se fortaleció para ubicarse como el que más sabe, el que tiene más poder, sentido que se ha incorporado con fuerza en la práctica directiva según se mostrará más adelante.

#### d) El director especialista

Las prácticas sedimentadas del director cristiano, moral y normalista hacen presencia en el director actual, sin embargo, en el presente la exigencia por los niveles de especialización son cada vez más fuertes en todas las actividades y en las escuelas primarias la idea de especialización cada día es más sólida, los profesores se especializan en alguna disciplina, aún cuando para la educación primaria no resulte tan provechoso dado que la mayor parte de especialidades que se imparten en las instituciones de formación docente en el ámbito estatal están previstas para profesores de educación secundaria.

En otro sentido, en el trabajo cotidiano desde hace algún tiempo, en las primarias se propició la formación de maestros “especialistas” que por mucho tiempo permanecían en un grado escolar o directores que se especializan en su actividad por el propio ejercicio de la misma, ahora se advierte la entrada de otro tipo de especialista que está más cercano a la idea de formación profesional y en

las escuelas donde el número de alumnos y docentes es mayor, se puede ver la presencia -en rubros que por tradición han sido trabajados por los maestros de grupo- de profesores de educación física, de manualidades, de educación artística y más recientemente de idiomas.

Sin embargo, en el sector rural e indígena las condiciones no han cambiado. Una gran parte de las primarias en Hidalgo, como se puede ver en los datos estadísticos mostrados en este capítulo, son unitarias o de organización incompleta, por tanto no hay maestros o directores especialistas en ellas. Para quienes ejercen esta función directiva es claro que no tienen una formación especializada como tales y ellos mismos refieren las áreas en que requieren formación: relaciones humanas, liderazgo, gestión, cómo optimizar los recursos, fortalecimiento en contenidos disciplinares sobre todo español o matemáticas, entre otros elementos que consideran indispensables para el adecuado cumplimiento de su responsabilidad, pues opinan que para dirigir una escuela es menester mejorar como persona y como trabajador. En este reclamo lo que piden y se piden a sí mismos es una identificación con un sujeto distinto al profesor, es decir, intentan dar contenido específico a la práctica directiva para diferenciarla de la docente dado que ahora ha desaparecido esa distancia marcada en la etapa anterior donde se suponía que el de mayor formación profesional era designado como director. Ahora la mayor parte de los docentes cuentan no sólo con estudios de normal básica sino que incluso han rebasado lo que los directores pueden acreditar. Su demanda entonces es por poseer otra vez algunos contenidos que sean específicos para ellos con lo que se ubicarían con mayor claridad en un lugar distinto, buscan así la consolidación de un grupo de pertenencia que a la vez les proporcione elementos de identificación.

A principios de los años ochenta, se empezó a promover el diseño de cursos para directores y supervisores de educación primaria, en los que se trataba de proporcionar una formación especial para el tipo de actividades que debían desarrollar, sin embargo estos cursos fueron escasos, no llegaban a todos los lugares o se daban a personal de las dependencias centrales que no tienen



nada que ver con la dirección de la escuela. Fue hasta 1999 cuando se impartió un curso obligatorio para todos los directores efectivos de educación básica en Hidalgo, (UPN-H, 1999) que fue diseñado e impartido por la Universidad Pedagógica Nacional Hidalgo, sin embargo se quedaron fuera todos los directores comisionados. Otras instituciones como Centros de Maestros y Programas Compensatorios han ofrecido cursos para directores en el ámbito estatal aunque el carácter de éstos no ha sido obligatorio sino por decisión de cada director o bien se elige a algunos directores de cada zona para recibir el curso y a su vez ellos lo multiplican.

En el ámbito nacional, en la última década se ha impulsado la idea del director especialista. Desde el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) se planteó la necesidad de involucrar a los directores para que a través del Consejo Técnico Consultivo y con el apoyo de cursos intensivos se pudiera iniciar la reformulación de la educación en este nivel. La orientación que de este proceso surge es la de formar un director que no sólo esté ocupado de la parte administrativa sino que dé prioridad a lo académico, que pueda asumir otra postura en cuanto a la toma de decisiones, que revise sus prácticas y conceptos en torno a la autoridad y el poder, se encamina a que el director sea visto como un líder. Estas ideas apuntan a una nueva concepción de la figura directiva para la que se requiere alguna formación "...nos hace mucha falta esos cursos para directores, son muy escasos. Que organicen cursos para directores donde intercambiamos experiencias..."<sup>72</sup> es el decir de un director que lo ha sido por más de veinte años en distintas escuelas y desde hace tres años dirige dos escuelas a partir de que obtuvo su doble plaza. Lo que pone de manifiesto el profesor es su necesidad de fortalecer su postura con la experiencia de otros directores, es decir, encontrarse junto con otros en un grupo posible de pertenencia donde lo que tengan en común les permita hacer la diferencia respecto de los profesores, volver a encontrar elementos identificatorios.

Para otro directivo es claro que

...los directores no tenemos formación de directores. Hemos varios directivos que no sabemos tratar a los maestros, nos vamos a los extremos: o somos muuuy tiranos, somos tiranos o somos... e... qué títeres de los maestros, ¿sí? Yo tengo muchas fallas como director y yo sí quiero mejorar, primero por mí, sí porque quiero ser mejor persona y segundo por la responsabilidad que tengo (...) Entonces cursos de relaciones humanas. Hay maestros que tienen todos los cursos pero los valores humanos los han olvidado, entonces, le digo, si –disculpe la insistencia, ¿eh?– pero sí sobre cursos de liderazgo: no sé cómo pudiéramos hacerle para ser un poquito líderes, ¿no? ¿Qué cursos se podrían implementar?...<sup>73</sup>

el profesor incluso tiene claridad en el contenido de esos cursos, que por otra parte, no aluden a lo pedagógico sino a la capacidad de organizar y liderar una institución escolar o a compartir experiencia porque es en ese ámbito justo donde consideran tener más posibilidades de incidencia dentro de la institución.

Por otra parte, los contenidos escolares que en la actualidad se trabajan en la escuela primaria son menos a partir de la última reforma educativa en 1993 cuando se intentó reorientar los contenidos básicos (SEP, 1992): se tomaron como elementos centrales el aprendizaje de la lectura, la escritura y la expresión oral con el propósito de lograr un uso creativo y eficaz de la lengua. La comprensión y el disfrute del conocimiento matemático es otro aspecto básico para la resolución de problemas. La historia de México y la geografía nacional fueron re-valoradas en términos de fortalecer la identidad nacional, lo mismo que ocurrió en la década de 1940. Se regresó a la enseñanza de la educación cívica que estuvo suprimida de la primaria como tal, se da énfasis a lograr la conciencia de los derechos y valores vigentes. Se incorporó al currículum el aspecto del medio ambiente y la salud como bloque importante a ser trabajado en la primaria. Los directores no tienen la obligación explícita de dominar estos contenidos, se les demanda la tarea de vigilar que los profesores desarrollen lo indicado en los planes y programas de estudio, para esto se apela a su capacidad de organizar al personal a su cargo.

---

<sup>72</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Ramírez López, noviembre de 1999.

A los directores actuales y de los próximos años, según se apunta en los documentos que circulan para fortalecer la tarea directiva, se les pedirá que a todas las anteriores prácticas le agregaran la de ser especialistas y por tanto tener capacidad para una dirección de mayor calidad a la que se le puede exigir otro tipo de resultados. Sin embargo esta especialización apuntaría a un despliegue de habilidades basadas en una sólida preparación que les permitiera en realidad hacer frente a todos los aspectos de la vida escolar, lo que por supuesto no excluye el conocimiento de los contenidos básicos del currículum.

Para ayudar en esta empresa, la Subdirección de Educación Primaria en Hidalgo, diseñó en 1998-1999 un proyecto de investigación que tuvo como propósito “indagar las dificultades y posibilidades que tienen los directores en su centro de trabajo y elaborar un documento de apoyo que le permita operar con mayor sentido de su función.” (IHE s/f:2) La intención primera de este proyecto era proporcionar a los directivos alguna orientación puesto que el “librito azul”, como se llama al reglamento editado por la SEP (1986<sup>a</sup>, 1986b), no es conocido más que por el nombre y no había otro documento para guiar las actividades. Mediante este proyecto se elaboró un documento en que se incorporaron los principales elementos normativos en cuanto a las dimensiones técnico pedagógica, técnico administrativa, y de extensión educativa. Contiene un anexo con recomendaciones para una mejor redacción y formatos de algunos documentos que manejan año con año los directores. Este documento fue elaborado por un equipo de profesores con la función de apoyo técnico a la jefatura de sector, pidieron la opinión de algunos directores y sus comentarios fueron “más o menos tomados en cuenta” para integrar un documento final que fue distribuido a todos los directores de educación primaria, tanto a los efectivos como a los comisionados, de modo que es lo que actualmente pueden consultar los directores en el desarrollo de sus funciones.<sup>74</sup>

---

<sup>73</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Castillo Jiménez, noviembre de 1999.

<sup>74</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Agustín Pulido Hernández, febrero de 2000.

La orientación general de este documento se encamina precisamente a reconocer una gestión en que los directores asuman un papel protagónico en la marcha institucional pero donde puedan compartir responsabilidades con su equipo, vuelve a centrarse la atención en los aspectos administrativos y a resaltar la importancia fundamental de la función directiva en el desarrollo de las actividades escolares lo que refuerza la imagen de alta responsabilidad que deben cumplir y que es una demanda añeja para los directores, como se ha mostrado en este apartado.

La construcción de este capítulo me ha permitido mostrar en primera instancia, cuáles son los elementos de la estructura estatal del sistema de educación primaria y de manera particular, cuáles son las condiciones en que laboran los directores de este sistema en la actualidad. Sin embargo, como no siempre han existido estas condiciones, me propuse comprender cómo fue la práctica de dirección en los distintos momentos de la vida estatal hasta situarla otra vez en el presente y desde allí desbrozar el análisis de acuerdo a como los propios sujetos se posicionan en ella.

Quiero enfatizar que la reconstrucción de la práctica directiva, permite advertir cómo en cada etapa las necesidades en materia de política educativa han señalado los contenidos para la función de dirección, sin embargo, los cambios de orientación no significaron necesariamente el cambio en la práctica, sino demandas que se sumaron a la acción directiva, así que no se pueden señalar tipos puros de director, cada uno recupera y actualiza elementos significativos de los anteriores. La asunción de estas demandas así mismo generó una imagen de director que se convierte en una posibilidad de identificación a la que los directores actuales pueden dar contenido con su acción para constituirse como sujetos singulares.

Por otra parte, la función directiva actual puede ser entendida en su complejidad si se considera cómo se ha construido de acuerdo a las necesidades que cada época ha planteado para el desarrollo de las escuelas. Me parece importante destacar que si bien en esta reconstrucción aparece el elemento

cronológico, lo importante no es la evolución, sino cómo cada momento plantea exigencias diferentes a los directores para conformar lo que se ha llamado el “papel social”<sup>75</sup> de estos sujetos y cómo en la acción cotidiana se sedimentan las demandas planteadas para que en la actualidad el contenido de esa práctica directiva se conciba como se hace tanto por los propios directores como por quienes los observamos desde diferentes ángulos y con lo que se trasciende la noción de rol o función en tanto el director no se limita a la reproducción mecánica de un papel sino agrega una serie de elementos para convertirlo en una re-producción, es decir, vuelven a producir la práctica en la que se conservan actualizados, aspectos de lo pasado a la vez que se adicionan otros elementos.

De esta forma, el recorrido hecho para mirar la manera en que se ha desarrollado la función directiva tiene el sentido fundamental de entender cómo ha sido posible armar una interpretación que da contenido y significado a una práctica y cómo en ella se enlazan demandas que sin ser del todo claras ni siquiera conscientes, aparecen como constitutivas en la acción cotidiana. De modo que el director sin saberlo bien, es decir, sin que necesariamente pase por su conciencia, por sedimentación conserva en la práctica rasgos de aquel director cristiano, del moral, del normalista y está en vías de asimilar lo que el modelo de especialista le exige para incorporarlo a esa construcción permanente de su función en la que repite y a la vez actualiza prácticas.

El recorrido me permitió así mismo comprender que los directores en efecto han hecho suya una “carga pesada” con un fuerte contenido simbólico que se ancla en la demanda histórica que cada proyecto de nación consideró conveniente perfilar. La demanda está en permanente actualización pero hay una parte inalterable en ella, se sedimentan algunos componentes que así se transmiten de manera continua en sentido horizontal hacia los compañeros con

---

<sup>75</sup> “Uno de los conceptos más centrales de la sociología es el de “papel social”, definido según los patrones o normas de conducta que se esperan de quien ocupa determinada posición en la estructura social” (Burke, 1992, p. 60)

quienes se comparte el mismo espacio temporal y en sentido vertical hacia quienes observan y asimilan para que en el futuro ocupen la misma posición directiva.

Un aspecto a destacar es que no aparece de manera explícita la alusión a la figura del director con las características específicas para el desarrollo de sus actividades, a diferencia de lo que pasa con los inspectores que desde 1837 tuvieron funciones definidas. sólo aparece nominado como director en los documentos de fines del siglo XIX, sin que haya alusión a actividades específicas hasta 1913. Aún cuando ha transcurrido el tiempo, lo que muestran las estadísticas y las condiciones de las escuelas primarias es que en la actualidad en Hidalgo, muchos profesores tiene que ser directores al mismo tiempo sin que las funciones sean del todo claras pero es desde esos lugares que se preparan los que desean ser directores.

Un primer momento en la búsqueda del ascenso es el conocimiento de la estructura y jerarquías que al interior del sistema educativo estatal se establecen para aprovechar o construir las relaciones necesarias para el logro y permanencia en el ascenso. A esto se le suma la cantidad de conocimientos que durante su trayectoria escolar como alumnos o como docentes hayan acumulado a favor de sus aspiraciones. Ocupar la posición como directores comisionados o efectivos tiene el sentido de separación de la posición del profesor en tanto las responsabilidades son diferentes aunque hay una parte, la docente, que se niegan a perder del todo, al menos en su discurso permanece como una actividad a preservar.

Por otra parte el ajuste a un “papel social” determinado, es importante para situarse al frente de una escuela primaria de modo que la observación les da algunas pistas para esta ubicación; pero al encontrarse ya en el ejercicio, las normas escritas (y las no escritas) les conminan a una determinada acción que permite dar un contenido claro y específico a la práctica realizada.

Después de haber visto cuál es la estructura del sistema de educación primaria y cómo se instituyó la práctica directiva en el estado, en el capítulo

siguiente daré cuenta de ¿cómo los profesores se incorporan a la docencia?, ¿qué expectativa tienen hacia la profesión' y una vez en ésta, ¿qué estrategias desarrollan para posicionarse en la dirección de la escuela? ¿qué significa llegar a la docencia y a la práctica directiva?

## CAPITULO 2. INCORPORARSE POCO A POCO. LA ILUSIÓN DEL CAMBIO

El estado de Hidalgo se ubicó en la década de los 90 entre las cuatro entidades más pobres de la república, lo cual expone el escaso desarrollo estatal en las distintas áreas de producción y de servicios a lo largo del tiempo, lo cual se hace evidente en la construcción de la práctica directiva que se trabajó en el capítulo anterior. En este contexto, la docencia ha significado una fuente de empleo propicia para algunos miembros de las clases más “desposeídas” que veían y ven en este ejercicio un medio viable para ganar el sustento. Situación que se favoreció incluso por la implementación de políticas públicas que enfatizaron la necesidad de contar con profesores que al proceder de las clases depauperadas, tuvieran mayor cercanía hacia las necesidades educativas de sus propios pueblos.<sup>1</sup> En México y particularmente en Hidalgo a partir del proyecto educativo emanado de la Revolución Mexicana y con el auge de la escuela rural, se fortaleció en la imagen de la docencia un halo de dignidad y alto servicio a la nación, se reforzó la idea a los docentes y al pueblo en general de que gracias al trabajo esforzado y decidido de los profesores en el área rural, se podría llevar la educación a todos los niños y a todos los adultos para que con ello se mejoraran las condiciones de vida de esos lugares. La concepción de la escuela rural que compartían e impulsaban Rafael Ramírez y Moisés Sáenz era pensarla como una

---

<sup>1</sup> Raby señala que al crearse (durante la gestión de Vasconcelos en la SEP) el Departamento de Educación y Cultura Indígena, se puso en marcha un plan que preveía la existencia de maestros misioneros que viajaban a los pueblos para encontrar voluntarios que se hicieran cargo de las escuelas por una pequeña. A cambio del escaso dominio de contenidos que poseían estos voluntarios, contaban con la ventaja de conocer los



institución socializante, no parcializada a los niños ni al establecimiento sino llegar a la comunidad entera para llevara a una vida más satisfactoria (Torres, 1998). Dadas las características generales de quienes se dedicaban a la docencia, esta idea llegó a tierra fértil y floreció en tanto que la motivación era necesaria para que los docentes continuaran con su ejercicio casi con la única compensación de ocupar un sitio relevante en la vida de los pequeños poblados. Uno de los objetivos de las Misiones Culturales fue “proporcionar maestros con preparación práctica adaptada a su medio, inflamar su entusiasmo y el de los habitantes y sembrar las primeras semillas del cambio social.”(Raby, 1974, p. 24)

En Hidalgo la primera Misión Cultural se estableció en Zacualtipán, bajo la dirección del profesor Rafael Ramírez, el trabajo efectuado por los integrantes de esta misión, ejerció influencia entre los profesores de la región. Por otra parte, como es lógico, no todos los profesores se asumieron en la misma forma de entender el servicio, hubo quienes se aprovecharon de la buena voluntad y de los pocos bienes de los pobladores, sin embargo, el ideal de profesor ya se había perfilado y era la demanda de la gente. Así que el apostolado docente había impactado a la población, más allá de los resultados que se hayan logrado en la escolarización de niños y adultos, con el aumento del número de escuelas, se alentó con nueva fuerza la noción de que dedicarse a la docencia sería sinónimo de respeto, de avance, de encontrar un lugar dentro de cada comunidad y se propició un sentido de apostolado, de entrega, de servicio que cada profesor debía desarrollar en todas las escuelas donde laboraba. Las voces de los directores que se mencionan en este trabajo, pertenecen a gente nacida en este contexto, entre 1940 y 1960, en ambientes depauperados y varios en el área rural, de tal suerte que su infancia en familia y su paso por las primeras instituciones escolares estuvo orientada a esperar que sus profesores inspirasen admiración y respeto.

---

problemas y necesidades de los poblados. La mayoría de los voluntarios eran campesinos, obreros o hijos de pequeños comerciantes y funcionarios locales. (Raby, 974, pp.13-18)

Entre las ideas de esa época se destacaba la importancia de la formación de docentes para lograr el avance del país,

En todas partes donde el crecimiento precipitado del espíritu público engendra dificultades al Estado, se presenta la misma consideración fundamental: pueden dejarse abiertas definitivamente las puertas de la cultura normal, esto es, de la preparación de maestros, aun cuando el número posible de ellos cubra las necesidades educativas del momento y haga imposible su sostenimiento económico (Carmona, 1932)

Los medios de comunicación existentes se encargaban de fortalecer la idea de que los maestros eran la necesidad y, al mismo tiempo, la seguridad de que el país saldría adelante por el trabajo docente. En las comunidades rurales no se tenía acceso sistemático a los diarios, pues eventualmente llegaban a esos lugares, pero de boca en boca se podían difundir estos argumentos que eran asimismo una política del Estado para quien la formación de maestros rurales era un fuerte dispositivo del que, a corto y mediano plazo, se esperaba un buen resultado; los maestros rurales tenían la encomienda de organizar a las comunidades en los aspectos económico, social y moral.<sup>2</sup> Al magisterio rural se le había adjudicado una tarea que aún en la época actual parece imposible, desaparecer la ignorancia y la pobreza en estas comunidades.

Por otra parte, las pocas oportunidades reales de estudio en niveles superiores al alcance del grueso de la población hicieron del magisterio una profesión deseable porque el sistema educativo se expandía y al salir de la escuela normal se tenía seguro el trabajo. Todo esto representaba, según el decir de los directores entrevistados una buena oportunidad para alcanzar otras posiciones mejores pues convertirse en profesor parecía ser “la gran cosa”, así que se hacía lo necesario para que “poco a poco” se escalaran los peldaños, primero de la escolarización y después de ingreso a un trabajo; ya dentro de la profesión los docentes buscaban, paulatinamente, incorporarse a mejores

---

<sup>2</sup> Ver capítulo 1 en el inciso referido al director normalista.

escuelas o a un trabajo de mayor representatividad, como es la dirección de la escuela.

“Incorporarse poco a poco” es una expresión reiterada en el decir de los docentes, representa una idea de cambio paulatino en que hay un trabajo permanente de esfuerzo y realización pero, a la vez, comporta un deseo que puede ser leído como una suerte de ilusión por superar condiciones y encontrarse cada vez en una mejor posición, en la búsqueda afanosa por llegar a un “lugar ideal” que está representado por alguna escuela que con determinadas características hace posible la realización de deseos, básicamente el deseo de encontrar un lugar propio que sería un lugar que permite identificación. El lugar propio en este caso está referido a un espacio que sea capaz de dar significado especial a las acciones que allí se realicen, no tiene que ver con características de construcción o de materialidad en sentido estricto sino con posibilidades de acción significativas. Así la identificación que se obtiene está relacionada con algo o alguien que puede ser asimilable.

En este sentido, el imaginario entendido como las representaciones compartidas que a nivel de la población existían y que cotidianamente era reforzado en las familias, fortaleció a la escuela como un espacio en el que se cifraban las esperanzas por ocupar un mejor lugar dentro de la comunidad para quienes no tenían otras posibilidades de acción o de trabajo.

A partir de la narración de los profesores informantes, identifiqué dos momentos de hacer suya a la institución, el primero responde a lo vivido dentro de la familia de origen y cómo ella instala en estos sujetos un fuerte deseo de pertenencia que ya se perfila desde la infancia como la institución escolar, pero ellos colocan en su primera infancia el nacimiento del anhelo por estar dentro de la institución en un lugar de privilegio. El segundo momento corresponde a los diferentes caminos que los profesores andan para conquistarla, en realidad en ellos crece la institución pero buscan siempre llegar al “lugar” quizá ese lugar

ideal forjado en la primera etapa, donde ellos podrán realizar sus aspiraciones, donde podrán identificarse.<sup>3</sup>

El deseo de cambio en que se subsume o en el que se objetiva el deseo de identificación, tiene diferentes formas de manifestarse, de acuerdo con los sentidos que los propios directores señalan. La primera tiene que ver con el posicionamiento de la familia en que nacen los profesores, se advierte una necesidad o deseo por trascender el origen familiar donde la vía central es la escuela, el estudio, la certificación, lo que permite la salida de dos ámbitos importantes: la ignorancia y la pobreza o bien por consolidar una situación. La otra forma de manifestar una incorporación al cambio paulatino se puede preciar en los caminos distintos que siguen para conquistar a la institución cuando ya forman parte de la profesión docente y a esto se ligan varios sentidos: a) salir del ámbito rural para transitar al urbano donde se suponen mejores condiciones de vida y de trabajo es otra forma de entender cómo se puede pensar en el cambio. Este camino de vida que recorren los profesores está por supuesto fuertemente unido a las condiciones de existencia en que se inscribe cada profesor; b) hacer una carrera en la política sindical es un aspecto que contribuye en la construcción de las condiciones favorables para un cambio en el posicionamiento de los profesores; c) cómo viven los profesores la transición entre la docencia y la dirección es una vertiente fundamental para interpretar esta posibilidad de incorporación a un trabajo y a una forma de vida percibidas como diferentes.

En el desarrollo de estas vías de cambio, se encuentra presente la idea de lo que significa ser maestro o ser director para estos personajes y como es que alimentan o construyen la ilusión por llegar “al lugar” que en estos casos puede ser ligado a la dirección de la escuela como lugar ilusorio de realización pero sobre todo como lugar de identificación.

---

<sup>3</sup> Hay una búsqueda de algo que no se sabe con certeza qué es pero que nos mantiene en una línea de búsqueda de identificación permanente, “...El objeto *a* es la esencia del otro amado. No es la *imagen* del otro, no es el *símbolo* del otro, no es el *cuero* del otro. Su imborrable presencia, una presencia que hechiza, como un torbellino, me aspira y me lleva . El objeto *a* es un hueco, una falta, es el otro en tanto falta que excita y llama a mi deseo.” (Nasio, 2001, p. 135)

## 1. La familia, ¿qué expectativas?

No pretendo construir historias de vida ni detallar la biografía de mis informantes,<sup>4</sup> sólo apunto en los siguientes apartados algunos detalles y datos para reelaborar sus propios relatos con el afán de construir otro significado y, así, dar cuenta de la vida institucional escolar. Cada uno de los directores tiene, por supuesto, puntos de encuentro y desencuentro con sus compañeros de labor, la idea en esta narrativa es afirmar que en el respeto de las diferencias. Pueden seguirse los hilos de unión que permiten dar una composición específica de lo que la vida dentro de la familia siembra en cada uno y que estará presente en su ejercicio directivo. Entiendo pues que cada sujeto es particular, único, pero que cada uno se constituye a partir de un bagaje cultural que permanece como espacio en el que abrevan todos, en ese sentido por su pertenencia a la clase de procedencia, a la clase magisterial, comparten una serie de significados en los que es posible aprehender esas prácticas culturales de otro modo inasibles.

Por otra parte, en la vida de cada uno se entrecruzan múltiples experiencias y sentidos que orientan la elección de determinados aspectos, como es el profesional donde por supuesto no se puede pensar en una decisión azarosa. En los siguientes apartados describo los puntos que los propios docentes señalan como más relevantes en cuanto a su adscripción al magisterio y que ellos ligan con lo que vivieron en sus respectivas familias, las condiciones y aspiraciones, entre otros factores que les llevaron a esta profesión, en el entendido de que a lo familiar se le suman otros elementos culturales, sociales, con gran peso en esa elección. Acudir a estos relatos va también en el sentido de creer que

---

<sup>4</sup> Trabajé con ellos entrevistas a profundidad, entendidas como “encuentros (...) dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones.” (S. Taylor y R. Bodgan, 1992, p.101)

tanto las identificaciones primarias como el conjunto de imágenes que expresan el mundo interno del sujeto (estructurado en etapas tempranas) funcionan como principios reguladores de la evolución posterior. De hecho, el sujeto selecciona, según esta regulación, aquello que percibe y permite entrar en su experiencia. (Fernández, 1998; p. 18)

Este juego de identificaciones permite cierta selección del contenido de la experiencia que en estos casos lleva a los sujetos a la docencia y a la dirección de escuela.

La idea de separar a los profesores en distintas posiciones según su origen familiar tiene el sentido de ver algunas vías que se usan para la incorporación a la docencia, en cada caso resalto una idea: el azar, los juegos infantiles, las condiciones económicas y la herencia simbólica sin pretender que éstas sean determinantes para la posterior elección, de hecho se pueden presentar en cada vida varias de estas condiciones. No obstante cada profesor da sentido a su profesión y así enfatiza aquellos puntos que le parecen sustantivos y que influyen en la concepción y práctica de su profesión actual.

#### a) Soy docente por azar

Uno de los caminos que se presenta en el recuento de vida de los profesores es el relativo precisamente a su origen de familia, a las condiciones que les hicieron “caer” en el magisterio

...a veces caemos no por meramente por vocación, sino como que hay cosas como el azar... Es el azar... Yo no le echo la culpa al destino, muchas veces dice uno que es este... Bueno, yo soy de esos de los que dicen que yo puedo hacer mi destino pero como que hay ocasiones de que de pronto el azar tiene mucho que ver y depende de nuestras condiciones, ¿no? E... yo cuando de... Realmente no era mi vocación, mi origen es... ¿Te imaginas: mamá, papá, analfabetas?... Digo, de dónde, cuáles son sus expectativas, el... querían que estudie y estudie pero no sabía de qué...<sup>5</sup>

Si bien el azar y el destino no son sinónimos, en ambas palabras parece haber un registro de fatalidad en el sentido de aceptar con resignación el

desarrollo de los acontecimientos que el profesor Felipe percibe cuando dice “no le echo la culpa” como si el azar o el destino fueran culpables de que él haya “caído” en la profesión docente, es decir, la percepción parece aludir a un sentido negativo, incluso despreciativo por la docencia.

Por otra parte, al hablar del azar desde una postura psicoanalítica<sup>6</sup> se dice que éste no existe, ninguna elección es totalmente libre, hay algo del inconsciente que determina, por tanto, ni el destino ni el azar jugarían como elementos definitorios de la elección profesional. en este caso, más allá de las expectativas

explícitas que pudieran tener sus padres por una profesión en concreto, en un plano no racional, que Felipe compartía con sus padres, estaba ya la idea de llegar a un lugar donde la identificación fuera factible.

Para el profesor Felipe y sus padres la escolaridad tenía un sentido de “movilidad social”, ellos pensaban que estudiar, ir a la escuela, les permitiría trascender su condición de vida pues, en este caso, Felipe sale de la condición de analfabetismo, después de la primaria y la secundaria cursó la normal básica y llegó a concluir sus estudios de licenciatura, lo que supera con mucho esas negadas expectativas de sus padres. Pero también es cierto que existen condiciones dadas que preexisten al sujeto; haber nacido en esa familia y dentro de ese grupo social le dotaría de un “capital global”<sup>7</sup> que le acompañará siempre y que a su vez se convierte en el límite de sus aspiraciones, por ello tuvo que ingresar a la normal y hacer sus estudios en un internado donde tenía la seguridad del alojamiento, la comida y hasta una cantidad de dinero que periódicamente la escuela les proporciona con lo cual ya no era tan difícil para sus padres, solventar los gastos que implica la escolarización. El límite estaría

---

<sup>5</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

<sup>6</sup> Ver Manoni,, 1997. En este escrito se plantea que el azar puede existir en el mundo material pero hay un determinismo en el mundo psíquico que impide toda elección libre, es el inconsciente quien determina y esto es lo que da la posibilidad de la interpretación

<sup>7</sup> Bourdieu señala la existencia de tres clases fundamentales de capital que conforman el global: económico, cultural y social; además agrega el capital simbólico, noción compleja entendida como la modalidad que adoptan las otras especies de capital. (Bourdieu,, 1995, p.81)

justamente en la imposibilidad de pensar siquiera en otro tipo de estudios para los que es necesario contar con determinado capital económico pero también con un cierto capital cultural que haga posible conocer la existencia de esos campos distintos, contar con elementos mínimos que aseguren el aprendizaje y posteriormente tener la posibilidad de entrada al mundo del trabajo. En palabras de Bourdieu (1994) cada grupo se sitúa en un espacio social con características propias que sin ser absolutamente determinantes, abre un abanico de bienes y prácticas posibles que las relaciones con otros grupos más o menos cercanos puede ampliar o bien obturar. Felipe pudo trascender la condición de su grupo, en tanto analfabetas y hablantes de una lengua minoritaria (ñhañhú), debido a las expectativas de sus padres, a pesar de que él dice que no las tenían, el que haya existido el deseo de que su hijo estudiara representa una expectativa en la que se mezclan elementos constitutivos de ese espacio social en que se mueve la familia.

Estas expectativas están relacionadas con la apertura de la escolaridad, es decir, la expansión de la educación primaria sobre todo en el área rural que se fortaleció a partir de 1922 cuando se fundaron las primeras escuelas normales regionales, una institución de corta vida en Molango, en este estado de Hidalgo y otras en los estados de Puebla, Michoacán y Oaxaca. (Miñano 1945, p. 22 –23) Esta expansión permitió a padres analfabetas, pensar para sus hijos otro tipo de formación, se extendió la escolaridad a las zonas marginadas, junto con la apertura de vías de comunicación y otros servicios,<sup>8</sup> de tal forma que la idea de la escuela como opción de movilidad social fue adoptada por la población. A esto se le agrega que la práctica de estudios normalistas, sin ser propia de este grupo social de analfabetas, sí le resulta cercana y con amplias posibilidades de acceso (propiciado por la propia ubicación territorial de la escuela-internado en este caso). Lo anterior posiciona a la docencia en el “campo de los posibles” a que

---

<sup>8</sup> Según Miñano (1945) entre estos servicios se encuentran: establecimiento de dispensarios, agencias de correos, juntas de mejoramiento comunal, pro-construcción de escuelas, mejoramiento de la alimentación, de recreación.



objetivamente puede aspirar Felipe, en tanto la zona de influencia de una de estas escuelas rurales (El Mexe)<sup>9</sup> permitía el reconocimiento de las prácticas y de lo que podrían hacer los profesores, mediante los comentarios o la observación directa de las actividades que realizaban los propios alumnos de la normal en su servicio social a las distintas comunidades de la región.

En el presente Felipe puede reflexionar acerca de su inserción en la docencia y considera que no fue la vocación lo que le llevó a este campo, piensa que fue más un asunto de azar, aunque en el azar incorpora y reconoce la existencia de esas condiciones que son reales y se imponen. La motivación nacida y fomentada por sus padres era salir adelante, estudiar y si “de maestro” lo lograba pues eso estaba bien, de tal forma que al paso del tiempo, cuando ya se encuentra en el servicio docente, éste le “... parece interesante, demasiado interesante, así como podría ser interesante cualquier trabajo...”<sup>10</sup> es decir, como a esto se dedicó, poco a poco ha encontrado los motivos para creer que su trabajo es interesante, pero lo mismo pudo haber ocurrido con algún otro empleo, “cualquier trabajo”. La docencia parece no tener para él motivos suficientes como para considerarla más interesante que otras posibles ocupaciones. Se incorpora en una especie de indiferencia en el sentido de no tener una preferencia específica por la docencia, le daba lo mismo seguir esa que otra carrera, pero eso lleva también a que no hay aparentemente una gama o al menos otra propuesta de estudios, de forma que se pudiera optar por... es decir, entrar al campo docente con mayor idea de lo que esto significaría para él mismo aun cuando este campo no fuera su vocación, aunque él mismo no creyera que nació para hacer exactamente eso, tener diferentes opciones le permitiría iniciar la construcción de su destino<sup>11</sup> con otra perspectiva y con mayor conocimiento de sus posibilidades.

---

<sup>9</sup> La escuela Normal “Luis Villarreal” que es más conocida como “El Mexe” por la comunidad en que está ubicada, fue fundada en 1932 como Escuela Regional Campesina.

<sup>10</sup> Entrevista.: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

<sup>11</sup> Dice Giddens “...aunque el concepto de destino tiene la connotación de futuro parcialmente <fijado>, implica también una concepción moral del sino y una interpretación esotérica de los sucesos cotidianos

Al mismo tiempo se podría hablar de un encanto en esa apertura, es decir si él pudo conocer otro campo de trabajo distinto al de sus padres, labores que parecen de alguna forma ser rechazadas, es natural que su entusiasmo le permitiera considerar interesante cualquier trabajo que se alejara un tanto de esa perspectiva laboral que por herencia le correspondería, la indiferencia entonces puede leerse en el sentido de no tener preferencia por alguna labor específica pues le daba lo mismo ser docente que acceder a alguna otra profesión u oficio, la meta estaba en el estudio, en continuar adelante sin tener definido un punto de llegada profesional pero sí la convicción de estudiar para “ser alguien en el futuro”. Sin embargo, la inclinación hacia la docencia estaba ya dada tanto, que igual que él dos de sus hermanos se han incorporado al magisterio y parecen estar en condiciones similares, laboran en la misma región rural y son directores comisionados. Esto alude a una socialización familiar con fuertes nexos a la figura docente que pudo ser determinante en estos casos para favorecer el deseo de pertenecer a esta institución magisterial, lo mismo que las condiciones de existencia de la familia dentro de este grupo social.<sup>12</sup>

Pareciera contradictorio pero, si bien “cayó por azar”, ya incorporado a la docencia Felipe considera que puede forjar su destino, así que concluyó su carrera en el internado y después ingresó a otra institución para estudiar una licenciatura porque considera que es necesario tener más preparación para el desarrollo del trabajo cotidiano (por estas mismas expectativas familiares que él ha interiorizado, tiene la necesidad de fundamentar ese trabajo mediante el estudio). Por lo que respecta a su desempeño como profesor, él siempre ha trabajado en la zona rural, en escuelas unitarias o bidocentes porque así da la oportunidad a los niños de este medio para que aspiren a ser otra cosa, que estudien la secundaria cuando menos, él se ha convencido de que la escuela “de

---

(donde esotérico significa que los sucesos se experimentan no en su relación causal mutua sino en función de su sentido cósmico.” (Giddens, 1997, p. 142)

<sup>12</sup> En este sentido, “las ‘vocaciones’ siempre son, por una parte, la anticipación más o menos fantástica de lo que el lugar *promete* (...), y de lo que *permite* (...)” (Bourdieu, 2000, p. 77) Es decir, hay una suerte de

menos sirve para algo” y se mantiene en esa zona donde puede ayudar a otros para que como él tengan la oportunidad de lograr algo distinto. Esto hace pensar que, para él, el tránsito por la escolarización le ha permitido realizar los deseos que inicialmente fueron de sus padres pero que a la distancia encarnan en él, de

modo que ahora cumple este mismo papel para sus alumnos, es el encargado de sembrar o de reforzar las expectativas de superación en los niños que atiende y con sus compañeros de trabajo, a quienes motiva para cumplir lo mejor posible. Con esto amplía y fortalece la ilusión al mostrar que si él ha podido lograr el cambio, otros también pueden hacerlo, que si para él la escuela realmente ha funcionado como medio para ocupar una posición social distinta y mejor a la que tuvieron sus padres, poco a poco puede hacer que sus alumnos también logren superarse y si no llegar a la altura que él llegó, puesto que valora en mucho su propia posición, al menos sí podrán salir del analfabetismo; está convencido de que la escuela puede hacer algo por los niños depauperados y en ese sentido, él se constituye en la institución porque es el medio para difundir estas expectativas, deseos y esperanzas por un futuro mejor. Es aquí que este sentido, como lo plantea Remedi, (1987) el profesor Felipe habla de las imágenes que lo sostienen, habla de aquello que quiere ser, con lo que también puede ocultar lo que es, que puede estar relacionado con dar a esos alumnos sólo lo mínimo, pensar en alfabetizarlos y un conformismo más que en crear condiciones factibles de superación, con lo cual establece límites que bien pueden ser los propios.

Un relato a la vez semejante y distinto al de Felipe es el de Juan. Para él, su recorrido para salir de esas condiciones de pobreza fue difícil, pues cuenta que estudió la primaria en una escuela-albergue donde les daban desayuno y comida aunque para llegar a ella debía caminar junto con sus hermanos un largo trayecto en el que empleaban hasta una hora por las mañanas y otra de regreso.

---

intuición de lo que se puede encontrar al interior de la profesión y que sería justamente lo que se busca, se advierte tácitamente como lugar de realización.

Desde los ocho años debía trabajar en la pepena<sup>13</sup> para ayudar al sostenimiento de la familia, por lo cual, para él y sus hermanos no hubo mucho tiempo de juego, sobre todo en presencia del padre quien no les permitía perder el tiempo en juegos cuando había tantas cosas que hacer. Él dice ser privilegiado en su familia; por no ser de los mayores no tuvo tantas responsabilidades y además por ser hombre se le permitió continuar sus estudios, dado que su padre opinaba que las mujeres “a la escuela van de putas” entonces a sus hijas les negó la posibilidad de estudiar.

#### Sin embargo

...una situación que me ayudó a seguir formándome después de la secundaria, después de la primaria (porque, bueno, todos tenemos mínimo secundaria, todos los hermanos) fue el cariño y el trato de mis padres para conmigo porque, no todos trascendieron después de la secundaria, ¿no?, por la diferencia... Las diferencias de cariño que tenían de mis padres, y... y eso y además de haber sido a la mejor un, un hijo para ellos, a la mejor un poco maleable, o sea manejable: el ser obediente permite a que... ellos también... tengan esa... tengan esa oportunidad y esa aceptación de/de/de tener la facilidad de manejarlo a uno. ¿Por qué? porque uno actúa en base a los... a los... a sus costumbres y parámetros de ellos...<sup>14</sup>

Plegarse a las exigencias, dejarse manejar y actuar de acuerdo a las costumbres y pensamiento de sus padres son los elementos que Juan prioriza para entender por qué fue favorecido por su cariño y por esta misma razón piensa que recibió todo el apoyo para continuar con sus estudios. Si hubo otras circunstancias que le favorecieron a diferencia de sus hermanos, éstas no parecen ser tan importantes pero le queda claro que mediante la obediencia se puede obtener el apoyo y la aceptación. Si por esta vía logró concretar sus estudios y sobresalir, para ser diferente de sus hermanos, entonces le es significativo el apego a las normas y la obediencia como una forma importante de pertenecer a un grupo, de servir a los deseos de otros pero al mismo tiempo

---

<sup>13</sup> Ir a la pepena significa ir al campo de cosecha inmediatamente después que se recoge el producto para levantar lo que se cayó, lo que no vieron los cosecheros o lo que dejaron por defectuoso.

<sup>14</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Juan Máximo García, marzo de 2001.

aprovecharlos para trascender, como él mismo lo señala. En su ejercicio como director están presentes estas manifestaciones, respeta las normas y obedece las indicaciones pero, por lo mismo, se vive como diferente de sus compañeros, en una posición de “trascendencia”. A cambio de ese cariño y diferencias, Juan se considera obligado a luchar por su constante superación y para que otros también logren superarse, esta sería su forma de pago a lo que él mismo considera haber recibido.

En estas condiciones, Juan pudo matricularse en la normal del Mexe donde los gastos no son tan fuertes pero tenía que cumplir con la escuela y con los encargos de trabajo que le hacía su hermano mayor, quien era muy exigente y le designaba tareas específicas para cumplir en tiempos acotados. Además de esto los fines de semana y en vacaciones buscaba trabajo como obrero, como jornalero o en “la obra”, es decir hacía trabajos de albañilería, en construcción de casas, en drenajes, en redes de agua potable, donde encontrara “chamba”, para contar así con otros ingresos y ayudar a su familia; situación que continuó una vez que terminó su carrera y fue a trabajar a otro estado de la república, pues desde allá, dice, enviaba algún dinero para que al menos una de sus hermanas pudiera terminar el bachillerato.

Los padres del profesor Juan no sabían leer ni escribir, su padre poseía algunos terrenos que le fueron despojados “...por otro que tenía mucho más conocimiento o un poquito más de la llamada ‘cultura del español’...”, lo que generó resentimiento y frustración en la pareja, sobre todo en la madre de Juan puesto que “veía lo que hacía con ella su esposo, lo que hacía con sus hijas y lo que otras personas hacían con ellos”, quizá por eso alentaba especialmente a Juan para que fuera a la escuela y de esa familia fue el único en continuar sus estudios hasta maestría. A su vez, Juan impulsó siempre que sus hermanos y hermanas estudiaran porque “era un medio de hacer algo, de ser alguien” y aunque no logró lo que él se proponía (que sus hermanas hicieran carrera) al menos contribuyó para buscar otras posibilidades, algunos hicieron la secundaria solamente y otros un bachillerato o parte del mismo. Para Juan la figura materna

ocupa un lugar especial en tanto ella pudo sembrar la inquietud de lucha por la justicia, su resentimiento y frustración por ser doblemente dominada, en tanto indígena y en tanto mujer, le hace depositar en Juan (y él asume esta herencia) lo que él llamará más tarde la idea de emancipación, ligada a un proceso de aprendizaje escolar que le permitiría eventualmente incorporarse poco a poco a ese mundo dominante, ocupar un lugar dominante quizá para subyugar a otros. Saber más le resulta significativo porque así puede ubicarse en una posición de dominio -ser director- y ejercer sobre otros algún tipo de dominación pues a pesar de que Juan rechaza la práctica de la dominación se ha sorprendido a sí mismo en algunas actitudes de esta naturaleza hacia sus compañeros o alumnos.

Al igual que para la familia de Felipe, la escuela representa una posibilidad de tener mejores condiciones de vida, en este sentido, Butelman habla de las “representación colectiva”, categoría creada por Durkheim para señalar cómo

...tal representación permite a las personas orientarse y manejarse en el contexto social y facilita la comunicación en una comunidad al proveerlas de un código de denominación y clasificación tanto de los distintos aspectos del mundo circundante actual como de la historia individual y grupal. (Butelman, 1996, p. 19)

En este caso, la representación colectiva permite a familias como éstas, considerar a la escuela como una vía por la que pueden acceder a un nivel superior de vida, en ello cifran sus esperanzas y trabajan para que esta posibilidad se concrete. En el caso de Juan se agrega un sentido de luchar contra la injusticia, asume que si se tiene “la cultura del español” que, desde su perspectiva, se consigue mediante el tránsito por lo escolar, con ello se pueden evitar los abusos por parte de los que saben más que por este hecho parecen asegurar algún triunfo, en este sentido es como se concreta en la práctica cotidiana la “arbitrariedad cultural” que, señala Bourdieu (1979), da mayor validez a una cultura que proviene de las clases dominantes sobre las culturas de clases desposeídas, que a su vez parecen reproducir estos esquemas de dominación

sobre sus allegados, de modo que la vía escolar se convierte en casi la única posibilidad de sobrellevar este tipo de violencia, saber cada vez más permitiría establecer un sentido de ilusión por dejar de ser dominado, o ser menos dominado.

El paso de Juan por las diferentes instituciones educativas donde se ha formado y/o donde ha laborado, ha influido en la concepción y en el contenido que da a su práctica docente y directiva, en especial recuerda lo que vivió en la escuela normal:

...las actividades de los, las marchas, mítines, las este, plantones, huelgas en la escuela no? todas esas situaciones este, también a la mejor en cierta manera influyeron en mí, mmm, allí en la misma escuela, se se, no se si era por la receptividad y por la el mismo, las mismas condiciones, en la que vienen los alumnos, la extracción humilde de la que viene uno, ahí se permite generar mucho esta ideología, del, de, la llamada emancipación, las, de la este, del sistema de producción este del socialismo, del marxismo, igualdad, todas esas ideas han influido en mí ... en la aceptación del reto, cuando se me impone alguna responsabilidad...<sup>15</sup>

Fue de gran importancia iniciarse en este tipo de actividades que le generaron esto que él nomina como ideología de emancipación favorecida por su extracción humilde, esto es, considera terreno fértil la procedencia humilde para sembrar ideas de igualdad, lo que se pueda leer más como una toma de conciencia de la desigualdad, de las carencias e injusticias sociales y con ello el apego a la responsabilidad, la aceptación del reto, porque aún con esta desventaja en las condiciones considera que puede desarrollar una actividad como docente y como director tan aceptable como la que desarrollaría otra persona con mejores condiciones de procedencia. Al manifestarlo así, objetiva la creencia en su propio quehacer, muestra su trabajo y lo valora como positivo con lo que puede velar las pobres condiciones en que desarrolla sus actividades. En otro sentido Juan toma conciencia de su origen para construirse otro posible lugar de identificación que

---

<sup>15</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Juan Máximo García, enero de 2000.

encuentra viabilidad precisamente en la carrera escolar y en la posibilidad de ocupar un lugar “especial” -como director- dentro del grupo docente, es así como él llena de sentido su propia vida.

La formación profesional y el recuerdo de lo vivido en su familia le permiten a Juan creer en la ideología de la emancipación ligada a que mediante el estudio se puede acceder a mejores formas de vida, compara su trabajo anterior donde se agotaba físicamente y no había tiempo para el descanso, con la docencia en que sólo labora cinco horas diarias y dónde lo más fuerte es tener paciencia para desarrollar el “trabajo mental” y soportar el estrés que produce el encuentro con los niños. Esta situación laboral resulta ser mucho mejor que la vivida antes y de alguna manera es emancipatoria para él; aunque echa de menos el trabajo físico por largas jornadas cuando dice que si asiste a una reunión que dura dos o tres horas, el resto del tiempo le parece aburrido, sin nada que hacer. Por otra parte, desde su perspectiva, en la obra o en la cosecha el trabajo es más estricto, nada se hace a medias porque se corre el riesgo de perder el empleo mientras que en la escuela con un esfuerzo a medias se puede obtener un ocho y con eso ya se libra la situación, en estas palabras Juan valora más la exigencia en el trabajo físico (donde los resultados son rápidos y visibles) que el escolar (a largo plazo y con otros estándares de valoración más subjetivos y nada tangibles) cree que la dureza de las condiciones en el trabajo físico le proporcionó el temple para enfrentar cualquier tipo de oficio y con esto considera estar preparado para ejercer la docencia y para hacer frente al reto que representa ser director de una escuela primaria.

La forma como Juan vive su trabajo tiene relación con la ambivalencia de sentimientos respecto a su padre, por una parte critica y rechaza algunas de las ideas y acciones paternas como el menosprecio por sus hermanas y su afición al pulque pero por otra parte respeta y hasta sobrevalora el duro trabajo que toda la vida realizó su padre. De igual manera, durante su socialización primaria aprendió lo que es el trabajo físico, aprendió que gracias a éste podía comer y contribuir a que su familia comiera, cuando en la socialización secundaria aprende que hay



otro tipo de oficio que le garantiza sustento y no necesita de este esfuerzo físico, aparece algo como un sentimiento de traicionar su origen y por eso busca cargar de valor a través de las palabras a esa labor paterna que ya no realiza sistemáticamente y con ello compensa la traición porque ante todo, el sentido de pertenencia es prioritario pero aquí se puede mover en el límite de dos instituciones: el trabajo físico y su amplia relación con la familia y grupo de procedencia y el trabajo mental ligado a la escuela que es ahora su institución de pertenencia. En el juego de pertenecer a estas dos instituciones, se repite la ambivalencia, lo mismo en el trabajo físico que en el mental pero con todos esos componentes a su vez juega para construir su lugar de identificación, simbolizado en ser el director de una escuela primaria porque en éste hay un reto a vencer, de alguna manera en este desempeño sintetiza una lucha diaria por constituirse.

Su idea de emancipación está ligada así mismo a una mejor remuneración económica y a una aspiración de igualdad basada sobre todo en la discriminación que vio vivir a sus hermanas quienes por el hecho de ser mujeres no accedieron a más estudios que los de educación básica pero tampoco gozaron del cariño y protección paterna pues recuerda con tristeza que al nacer su primera hermana, el padre abandonó una temporada el hogar porque no toleraba haber procreado una mujer de la que no obtendría ningún provecho a diferencia de los varones que podrían eventualmente ayudar en los trabajos del campo. Así el profesor Juan dice que su idea de estudiar y dedicarse sobre todo al área de ciencias sociales

... es... entender y obtener más elementos para cómo incidir en este, en esa sociedad, en ese medio, de mis... de... de donde vengo... no se... proyectar para... que ellos se den cuenta que son partícipes y creadores de esa misma situación en la que se encuentran....<sup>16</sup>

Es decir, entender las formas de vida, tener más elementos para juzgar las acciones, sobre todo de los padres y poder intervenir de alguna manera en ese

---

<sup>16</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Juan Máximo García, marzo de 2001.

medio, lograr que los otros se den cuenta de lo que son y lo que propician en sus propias formas de vida, con esto, podría entender cuál es su lugar dentro de esa trama vicaria, entender su propia desigualdad y frustración. De modo que su origen y condiciones le han motivado siempre a estudiar y a aceptar los retos y responsabilidades como la dirección de la escuela, así puede mostrar a los demás y a sí mismo que puede salir adelante con estos cargos en los que se autoimpone la responsabilidad de cumplir al máximo. Continúa en el área rural en escuelas unitarias o bidocentes, él está en la búsqueda de “su lugar” piensa que por el momento está bien con la dirección de alguna de estas escuelas pero más adelante podrá pensar en un cambio a una primaria más grande o un cambio a un nivel educativo superior como el bachillerato. En la creencia de que la aceptación de los retos representa una forma indirecta de “proyectar”, de hacer que su gente, la gente de su medio se de cuenta de cuáles son sus posibilidades de cambio, encarna así su proyecto de convertirse en el ejemplo concreto de lo que puede lograr la emancipación por la vía de la escuela, es así como enfatiza y da con sus palabras más valor a su propio trabajo, con ello también se sitúa por encima de la gente “de donde viene” y ocupa una posición de dominio simbólico sobre ellos, para proyectar y hacerles ver que pueden cambiar sus posiciones. Por otra parte, no alude a acciones concretas de esa proyección de tal forma que hablar de ese origen se asemeja más a una toma de conciencia del poder que puede obtener desde esta posición de “saber”.

Permanecer en el área rural, por otra parte, le ayuda a pensar o creer que está en esa posibilidad de ayuda a “su gente”, aunque no directamente con su familia; al continuar en ese medio de vida de donde procede y al tratar de no repetir lo que él considera negativo como la imposición o la discriminación, cree que está en el cumplimiento de la tarea autoimpuesta, que su gente logre la emancipación. De acuerdo con Berger y Luckman (1968) la vida de un individuo adquiere sentido por la sedimentación: en el recuerdo, en la conciencia quedan grabadas las experiencias significativas que permiten a cada sujeto encontrar el sentido de su propia existencia y en este caso, estas experiencias de

arbitrariedad se encadenan para encontrar posteriormente una vía de escape en lo que Juan llama emancipación. Es así que puedo plantear la existencia de una sedimentación intersubjetiva en tanto el sentido de abuso y prepotencia que se da en uno de los polos (“de los que tienen más cultura”) y en el otro (de quienes no poseen el saber) prevalece un sometimiento a esas prácticas, el círculo así desarrollado genera resentimiento en el que una experiencia biográfica se une a significaciones más o menos compartidas por sus pares y mediante ellas se pueden establecer identificaciones en un grupo y en otro.

Juan de alguna manera comparte con su grupo de nacimiento aquel resentimiento y lo canaliza hacia la ilusión de lo que él llama la emancipación que aparece ligada al esfuerzo en el trabajo. Desarrolló una carrera escolar en la que como estudiante tuvo que afrontar múltiples responsabilidades y cargas como hacer sus deberes en tanto alumno y concluir tareas manuales encomendadas (debía confeccionar por semana una determinada cantidad de floreros que su hermano mayor le encargaba) además los días libres o en vacaciones buscar algún trabajo, por lo que le parecía casi un pecado que sus compañeros sólo se ocuparan de asistir a clases, no hacer las tareas y dedicarse a la haraganería, o la participación en actividades deportivas o artísticas que se organizaban por las tardes, todo esto era para él una forma de perder el tiempo. Ya en el ejercicio de la profesión, se esfuerza en el plano de lo mental al “soportar el estrés del trabajo con los niños” o al continuar sus estudios, también se esfuerza al aceptar los retos y sacar adelante responsabilidades como dirigir una escuela, pero no olvida que trabajar fuerte en el aspecto físico es importante porque cada vez que puede realiza este tipo de actividades.

Para Juan, igual que para Felipe, la ilusión por salir de la ignorancia y de la pobreza tiene un nivel de realización, su tarea es continuar en busca de la completa realización de esta ilusión sin advertir que está ante una tarea imposible en sentido estricto, donde sólo puede haber niveles de aproximación, la meta siempre estará igual de lejos aunque se realice todo el trabajo necesario y esto es porque el entorno social es tan dinámico que no puede permitir el logro de esas

aspiraciones que cada vez se modifican o nutren con otros elementos de realización a corto, mediano o largo plazo, según sean las condiciones de contacto con esa sociedad global. Por otra parte, si el deseo no puede colmarse jamás porque la ausencia de deseo representaría la muerte, sólo se puede pensar en satisfacer necesidades y continuar en la búsqueda de la satisfacción total, quizá en la intuición de esta imposibilidad. En este sentido ambos directores tienen la percepción de que poco a poco se pueden incorporar en los distintos ámbitos, primero como estudiantes, realizan esfuerzos para ir de escuela en escuela cada vez a un nivel superior y después en la docencia cambian de escuela, van de una zona a otra siempre en el intento de encontrar mejores condiciones, además en el ámbito del trabajo poco a poco transmiten a otros su ejemplo de superación para que de esta forma sus alumnos puedan incorporarse también paulatinamente a un mundo social, cultural y económico distinto, apropiarse de la “cultura del español” para salir de la dominación.

En seguida menciono el punto que me interesa destacar de estos dos relatos. Se trata del tipo de mecanismos para que una familia (que parece no tener mayores aspiraciones y que se maneja en un entorno precario), logre introyectar en sus integrantes un deseo de pertenencia a otras instituciones donde pueden encontrar mejores posibilidades de realizarse y, por tanto, de establecer relaciones identificatorias porque, según la idea establecida, poco a poco consiguen incorporarse a un mundo que les parece distinto a aquel en que nacieron, sería entonces la idea de sembrar una “vocación” en tanto ésta puede anticipar fantásticamente, dice Bourdieu, lo que la docencia promete y permite.

#### b) Soy maestra desde niña

Dos directoras, una con 25 y otra con 35 años de servicio en la docencia que laboran en la ciudad, al relatar su vida escolar cuentan las condiciones en que se desenvolvían sus familias respectivas y cómo esta vida familiar les condujo casi inevitablemente a la docencia, ellas desde muy pequeñas introyectaron ese

deseo de pertenencia, de formar parte de esta “gran familia” como consideran al magisterio. La institución escolar en concreto formó parte de sus esquemas desde su etapa de socialización primaria, ellas se identificaron desde pequeñas con la imagen de docente a diferencia de los profesores del apartado anterior que no tenían como mira conciente de llegada a la docencia.

La incorporación al magisterio en el área urbana está marcada así mismo por condiciones económicas de pobreza aunque no parecen tan severas como en el área rural, al menos en los casos aquí descritos. Las maestras que vivieron su infancia en esta zona urbana en Pachuca, comparten con los relatos de los profesores antes descritos una ilusión por mejorar las condiciones de vida respecto de la que sus padres les proporcionaron. En todo caso, la escolarización era advertida como la vía para ingresar a un mundo laboral mejor retribuido y advertido como una buena opción para las mujeres que ya estaban identificadas con el rol de cuidar a los pequeños.

El padre de la profesora Lourdes era obrero, su madre trabajó alguna vez en un taller de costura pero casi siempre se dedicó a las tareas domésticas. Ella recuerda una niñez agradable, de apoyo y afecto aunque un poco solitaria dado que fue hija única así que su tiempo lo ocupaba en leer y jugar, uno de sus juegos predilectos era “la escuelita”, eso llenaba una parte de su existencia, los muñecos se convertían en sus amigos, con ellos podía hablar y llenar sus horas de soledad pero también eran sus alumnos por lo que ella dice “desde pequeña he sido maestra” , además podía algunas veces reunirse con familiares que tenían hijos menores que ella lo que aprovechaba para tener más “alumnos”. Desde pequeña inició el proceso de habituación al repetir un juego donde identifica los roles de una interacción didáctica que tiene como característica central la asimetría: los alumnos son los más pequeños en edad, en conocimientos, o los que no hablan y permanecen quietos como los muñecos, mientras los maestros son los adultos, los que tienen el conocimiento, los que hablan y pueden imponer las normas. Posteriormente, cuando ingresó a la escuela normal y otro (alguien más grande) le enseñó el oficio, legitimó unas

prácticas que había interiorizado y esto es una motivación para buscar el rol de directora, por la ilusión de seguir siendo “la más grande”, lugar que estaría representado por una jerarquía más alta y por tener una mayor responsabilidad dentro del establecimiento escolar.

Sus padres no contaban con recursos económicos altos, sin embargo con pequeños esfuerzos ella logró terminar su carrera en el CREN de Pachuca, lo que en sí ya representó un lugar de llegada, la realización de una parte del deseo que alimenta la ilusión, el cumplir con la aspiración de los padres por ser “mejor que ellos” por tener una mejor forma de vida asociada en principio a un proceso de escolarización y a un empleo seguro. Durante un tiempo se mantuvo en esa situación de logro escolar por la culminación de la carrera y su aspiración se colocó en el recorrido de escuelas con la idea de que cada cambio representara mejoría en las condiciones personales en el sentido de viajar cada día una menor distancia desde su hogar lo que le permitía un ahorro en tiempo y en dinero. Por otra parte una de las condiciones para aceptar el cambio era llegar a una escuela con mejores servicios. Cuando ya tuvo resuelto el lugar donde quería permanecer, adquirió nueva vida el deseo de ser más grande, así que valiéndose de las relaciones personales de su esposo, consiguió una plaza de directora efectiva pero se mantuvo algunos años como profesora de grupo en esa escuela cercana a su hogar. Se alejó de ésta para desarrollar otro proyecto pero al año regresó y poco tiempo después la directora en turno dejó esa escuela para fundar una primaria particular y entonces fue cuando Lourdes invitada por el supervisor de zona, hizo uso de su clave 21 y se colocó al frente de la institución en la que trabajó unos 15 años como directora efectiva.

Su ingreso a la docencia le permitió hacer un matrimonio “ventajoso” al elegir pareja con mejor posición social y gracias a esto ubicarse en una escuela que para ella representó posibilidad de realización, al grado de que no piensa buscar otra opción ni en cuanto a un ascenso ni en cuanto a un cambio de adscripción, ella dice que quiere continuar en esta institución hasta que su salud se lo permita y cuando considere que ya no puede continuar, entonces pensará

en la jubilación.<sup>17</sup> La de Lourdes ha sido una vida dedicada a la docencia en la que se puede ver ese deseo de incorporación progresiva primero a la escolarización, después trabajar en una escuela que alimentara sus esperanzas y en seguida a un trabajo significativo que le permite el desarrollo en sus proyectos personales y laborales, es decir, donde puede realizarse y logra una identificación plena con sus tareas.

Otra profesora, que también procede del ámbito urbano es Anabel. Lo que recuerda de su infancia es el apoyo cariñoso que siempre ha tenido de sus padres, tampoco éstos tenían una posición económica boyante: su padre era chofer de una pipa que transportaba agua para una compañía minera y su madre se dedicaba a las labores del hogar, pero ellos apoyaron la decisión que desde pequeña tomó Anabel de abrazar la docencia ya que, como Lourdes jugaba a ser maestra y esta era la idea que manifestaba continuamente. Recuerda que en la calle donde vivía había varios niños y niñas de edades aproximadas a la suya y siempre jugaban con sus muñecos a estar en la escuela, los papeles en el juego eran intercambiables, dice, a veces le tocaba ser alumna, otras veces maestra, otras directora o madre de familia, aunque en sus juegos se incluía “la comidita o la casita”, el favorito siempre fue “la escuelita”, al menos para el grupo al que ella se incorporaba, otros preferían “las correteadas o las escondidas”. Varias niñas de su pequeño grupo, al pasar el tiempo se convirtieron en profesoras. En su juego,

la imagen de ser maestro o maestra estaba muy cercana a la exigencia, a la agresión y al regaño, usaban la vara para las muñecas que se portaban mal o no aprendían, idea que al parecer quedó sedimentada en sus concepciones

... yo creo que... el maestro regaña, ¿no? Bueno, en ese tiempo, le digo, así de chiquitas... regañábamos y todo pero yo creo que el maestro es... como... como lo traten o como debe ser dentro de un aula, ¿no?; o a veces tiene que ser enérgico con los alumnos... eh... no llegar a los golpes porque pues hasta eso ya

---

<sup>17</sup> No llegó a la jubilación, unos meses después de la última entrevista en el año 2001, solicitó un permiso para atenderse de una enfermedad que lamentablemente en muy corto tiempo la llevó a la muerte

lo tenemos prohibido, ¿verdad? Entonces estee... perooo pues sí, yo me acuerdo de una maestra que si era muy regañona, nos gritaba muy feo...<sup>18</sup>

Al ligar el juego al recuerdo de una maestra regañona y al uso de la vara, el juego adquiriría la función de sobrellevar la agresión de la maestra porque ésta se descargaba en otros (los muñecos), "... en cuanto el niño truca la pasividad de vivenciar por la actividad del jugar, inflige a un compañero de juegos lo desagradable que a él mismo le ocurrió y así se venga en la persona de este sosias." (Freud, 1920, p.17) En su trabajo actual aparece esa misma necesidad de agresión que se frena porque "hasta eso está prohibido" y no por el daño que la propia agresión pudiera causar; percibe como necesaria la energía, incluso cierta dosis de agresividad en la acción docente pues el maestro *tiene* que regañar como si fuera parte de sus responsabilidades. Si el maestro debe ser como lo tratan ligado a ser exigente, a golpear o agredir para que los alumnos aprendan, es que el maestro recibe agresión a su vez, agresión que puede devenir de un sueldo pobre, de la sujeción oficial o sindical a que debe someterse, de la sujeción a planes y programas de estudio en los que no tiene posibilidades de intervenir, en una desvalorización social de su posición, entre otras manifestaciones de violencia simbólica de las que pocas veces cobra conciencia pero a las que de alguna forma responde, de modo que ese sentido de venganza existe aún en su posición de adulto y descarga en sus alumnos lo desagradable que sobre él o ella pesa. Por otra parte, existe una demanda más directa hacia los profesores, hay una presión sobre el docente, ejercida por los padres, por las autoridades, que le demandan alumnos obedientes, respetuosos que sepan sumar, leer y escribir (los contenidos por excelencia en la escuela primaria, como se ha mostrado en el capítulo anterior) esta demanda puede ser revertida hacia los alumnos y exigirles por todos los medios posibles -incluida la agresión- que

---

<sup>18</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, marzo de 2001.



cumplan con estos contenidos para dar una respuesta satisfactoria a esa demanda.

Así, en este caso, la agresión se canalizaba hacia los muñecos en la infancia, como profesora la agresión puede ser desviada hacia los alumnos y como directora, aunque Anabel dice no tratar mal a sus subordinados, puede ejercer alguna forma sutil de agresión, generalmente simbólica y frenar otras manifestaciones agresivas más concretas como los golpes, los regaños, o al menos creer que las frena porque pesan prohibiciones a las que debe sujetarse en su papel como dirigente del establecimiento. Asimismo, puede como directora negar la existencia de actitudes agresivas en su acción y discursivamente así lo manifiesta, justo porque este tipo de vivencias le resultaron desagradables en su niñez.<sup>19</sup>

A diferencia de la escuela,

...yo tuve mucho cariño, mucho aprecio por parte de mi familia... mucho apoyo... y, bueno, me hicieron ver la vida muy... muy diferente, ¿no?... muy diferente porque este... eh... mmm... yo jamás me verá o sea enojada ni... mucho menos gritarles a mis compañeros...<sup>20</sup>

Esta socialización primaria le permite construir una imagen distinta a la escolar donde hay represión pero de ambas instituciones se obtienen elementos definitorios para la acción futura. Habla del cariño y apoyo recibidos para ver la vida diferente, ¿diferente a la escuela? ¿diferente a otras vidas? Diferente a lo que veía en sus profesoras que es más cercano porque ese trato familiar le conmina a no mostrarse enojada o gritona con sus compañeros de trabajo. En esta postura fusiona dos instituciones que le han sido significativas, por un lado ser parte del grupo docente y encabezarlo, por otro lado efectuar este trabajo en un clima de afecto, igual que en su familia, con esos dos grandes elementos da contenido a su identificación como directora en un lugar importante. La profesora

---

<sup>19</sup> En “Pegan a un niño” Freud habla de la fantasía de paliza que con cierta frecuencia se presenta en los niños y que tiene relación con el establecimiento de la relación amorosa con el padre, para lo cual es necesario considerar que es otro o son otros niños los golpeados para resaltar que el fantaseador es a su vez amado por el golpeador. (Freud, 1919)

se debate continuamente entre la afectividad y la agresión, así por ejemplo, a sus alumnos les prepara el “baúl de los juguetes”, para lo que colecta entre amigos y familiares juguetes de uso que luego arregla con las madres de familia y las otras maestras para colocar en un árbol de la escuela todo esto y que los alumnos de todos los grados puedan a la hora de recreo usar, así con esto evita que se “entierren” y que jueguen a lo que ella califica como “agresivo y feo”: los personajes de las caricaturas, es decir, mediante el juego con muñecos se puede ser más tolerante a la agresión o es una forma de dar salida a estas pulsiones que la cultura intenta domeñar.(Freud, 1930) Concibe al juego como una salida a la agresión, sin relacionarlo racionalmente, se remite a su niñez en la que el juego funcionó de esta manera.

En estos casos a través del juego se introyectó ese deseo de pertenencia al grupo docente y el grupo familiar contribuyó de manera importante en la elección consciente de la profesión que ellas decidieron. Si ya desde pequeñas se identificaron con la docencia, sus acciones ahora, hablan de una continua lucha por estrechar más los lazos que las atan permanentemente a la institución escolar.

El “lugar de llegada” o el mantenerse en la ilusión de crecimiento, para estas maestras se ve enriquecido: han logrado alcanzar una profesión, algo que sus padres no tuvieron pero que junto con ellos se lo propusieron como meta y en ese sentido la lucha fue conjunta, sus padres con el apoyo económico y ellas esforzándose como estudiantes, es el contenido que aparece en sus palabras. Otro logro es que la profesión les permite contar con un sueldo seguro que les ayuda a contribuir con el gasto en sus hogares. Salir de la pobreza y salir de la ignorancia es entonces una ilusión que está presente al elegir a la docencia como modo de vida.

c) Soy docente empresaria

---

<sup>20</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, marzo de 2001.

En casos excepcionales, algunos profesores pueden fundar su propia escuela particular, en tanto sus condiciones personales les permiten el financiamiento económico y la posibilidad de contar con las relaciones que faciliten los trámites para legalizar una empresa de este tipo. Un aspecto fundamental para el establecimiento de las escuelas particulares es la posible demanda de usuarios, en este sentido sólo en algunos centros de concentración humana más importantes se puede pensar en una inversión de esta naturaleza que rinda los beneficios económicos que se esperan. De acuerdo con las condiciones económicas imperantes en el estado, el desarrollo es escaso y sólo el 6% del total de escuelas primarias generales son particulares, de éstas un reducido número se ubica en el área rural, en la siguiente tabla se puede apreciar cómo es la distribución estatal al respecto.

Tabla núm. 7: Categoría y sostenimiento de escuelas primarias.

Categoría / Sostenimiento	Escuelas particulares		Escuelas oficiales	
	Número	%	Número	%
Escuelas rurales	5	2%	1645	98%
Escuelas urbanas	123	23%	398	77%
Total	128	6%	2043	94%

Fuente: Subdirección de Educación Primaria. Departamento de Control Escolar. Año escolar 1999-2000.

Generalmente sucede en este contexto estatal que el dueño de una escuela particular es un profesor o una familia de profesores que al mismo tiempo trabajan en esas instituciones y muchas veces comparten su tiempo con el trabajo en una escuela oficial. El puesto de director asimismo es ocupado de preferencia por el dueño o por una persona de su absoluta confianza.

Es el caso de la profesora Marilú quien tuvo la posibilidad de fundar lo que llama una empresa familiar. Ella estudió en una normal particular en la ciudad de México e inició su servicio en una escuela primaria particular en ese mismo lugar; manifiesta que a consecuencia del sismo de 1985, tuvo que dejar ese trabajo y a los pocos meses vino con su familia a vivir a Pachuca, donde junto con su padre y su esposo, instalaron una escuela particular que inició con un solo grupo y cada

año aumentó su matrícula hasta ser una establecimiento de organización completa.<sup>21</sup> A partir del segundo año asumió la dirección pero al considerar que su formación inicial no le dio los elementos suficientes para realizar una gestoría de calidad tan necesaria para el caso y para ofrecer un mejor servicio a sus clientes, ingresó a UPN donde estudió una licenciatura que le posibilitaría proyectar otras formas de trabajo en su empresa donde además de ser directora, también atiende a un grupo de alumnos al mismo tiempo. En las escuelas públicas la formación de los directores es más un imperativo de carácter personal para mejorar el posicionamiento mientras que para Marilú el punto fundamental que le lleva a la superación profesional tiene que ver con la calidad del servicio que puede proporcionar a sus clientes.

La ilusión de Marilú, está anclada en la fundación de una “empresa familiar” en la que ocupa el lugar central y se convierte en la directora, para ella no se trata sólo de una escuela primaria sino de una acción en la que se debe invertir todo lo posible en el plano de lo económico y en los esfuerzos por realizar, por ello busca la forma de apropiarse de los conocimientos necesarios para efectuar su trabajo directivo con eficiencia y calidad, trabaja por la ilusión representada en ese negocio familiar donde todo parece girar alrededor de lo que ella puede hacer.

Como he mencionado, su padre y su esposo le ayudaron a instalar su empresa: en la inversión económica para la construcción de las instalaciones elementales y al principio, su esposo se hizo cargo de las clases de inglés (durante un breve tiempo, porque es médico y su trabajo es ajeno a la docencia), después contrataron personal especializado para que poco a poco aumentaran sus áreas de servicio. Así también esta profesora se preparó para hacerse cargo de todas

---

<sup>21</sup> Para abrir una escuela pública en la ciudad es requisito que haya alumnos para los seis grados y se prevea el aumento en la matrícula. Por lo regular el director nominado se encarga de visitar los hogares para levantar el censo correspondiente e invitar a los alumnos en edad escolar a preinscribirse. Inician labores escolares en casas prestadas y trabajan en la gestoría para la construcción del inmueble. A las escuelas particulares se les permite iniciar con un grupo en un solo grado en instalaciones que crecen paulatinamente junto con la matrícula.

las decisiones en su institución hasta que se convirtió en el eje de la organización escolar y su tiempo está dedicado a esta actividad. Aunque sólo trabaja con los niños por la mañana, ella dedica las tardes a elaborar la documentación, a hacer los trámites y otras actividades de gestión necesarias para que no tenga que descuidar a su grupo, en otras palabras, por la tarde realiza todo lo concerniente a la dirección de la escuela y por la mañana trata de dedicarse todo el tiempo necesario al grupo del que es profesora en la misma escuela. Marilú no recuerda carencias económicas fuertes durante su infancia, toda su escolarización la efectuó en escuelas particulares por lo que su anhelo de pertenencia se colocó en este tipo de instituciones. La socialización primaria y la escolarización básica se hacen presentes también en este caso para la elección de la profesión docente.

El deseo de pertenencia al grupo magisterial está entonces en las raíces de cada profesor y, a manera de la savia en el árbol, ese deseo se hace presente en cada etapa vivida para dar contenido a la identificación, aunque siempre habrá algo más por lo cual continuar adelante, en la búsqueda de mayor legitimación. Si bien no son determinantes la socialización primaria y la escolarización básica sí tienen un gran peso en la constitución de los procesos de identificación de cada director dado que el ambiente familiar suele ser favorable en la percepción del trabajo del profesor y la tendencia un tanto maternal que se respira en las aulas de la educación básica, hacen que los niños se identifiquen con los profesores y en no pocos casos deseen ser como ellos, al menos por algún tiempo.

#### d) Soy docente por herencia

Otros directores se incorporaron a la docencia alentados porque en su familia hay o hubo uno o varios miembros dedicados a esta carrera por lo que es probable que sus descendientes sigan la tradición y se incorporen al magisterio, debido a estas dos posibles alternativas: una que es el estudio en una escuela normal y otra que es aprovechar las relaciones sindicales u oficiales y “conseguir una plaza” para entrar al servicio después de concluir la secundaria, la preparatoria o

porque ya no pueden continuar otra carrera por falta de recursos económicos u otras causas, incluso cuando terminan otra carrera y no encuentran trabajo en esa rama, la solución “más fácil” es ingresar al magisterio. Es común que en estos casos, los padres profesores tengan en mente una profesión y en consecuencia una vida diferente para sus hijos y por ello los impulsan a ingresar en otras ramas pero las condiciones tanto objetivas como subjetivas los llevan de regreso a la docencia. Es el caso del profesor Rubén quien ingresó a una escuela particular para estudiar contabilidad pero ya no pudo concluir porque

...ya los ingresos no son suficientes... entonces busco la manera de... de... de un trabajo, por medio de mi familia que, le repito, son maestros... se consigue la plaza... conforme avanza el tiempo, me voy dando cuenta de que ésta era mi vocación, de que me gustaba lo que estaba yo haciendo...<sup>22</sup>

Así, se queda a trabajar en la docencia a pesar de que era poco el sueldo y que después pudo conseguir otro empleo relacionado con la contabilidad donde le pagaban más, pero comenta, “la docencia la hago por gusto, lo otro es por necesidad” de modo que hasta ahora continúa en el magisterio y dice que con mucho amor por su trabajo, sin arrepentirse de haber rechazado el otro empleo.

Considera que su “vocación” fue descubierta tardíamente pero que el “contagio” lo traía desde pequeño por ser hijo de maestros. Su contacto con la realidad cotidiana dentro del magisterio, le permite día con día construir su identificación como docente, quizá lo que llama vocación. Por otra parte, lo que él denomina “contagio” no sería más que esa introyección temprana del deseo de pertenecer a esta profesión que veía realizar a sus padres. La carga semántica con que se usa en lo cotidiano la palabra contagio tiene un acento negativo – contaminar, apestar- que señala cómo a otro se le pueden comunicar enfermedades o costumbres negativas, de modo que es significativo que utilice este término, como si se sintiera apestado y además es una contaminación que

---

<sup>22</sup> Entrevista Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.

adquirió desde pequeño, por tanto no es fácil librarse de ella. Así que aún cuando

afirma que ésta es su vocación en su decir se advierte algún resabio por no haber podido continuar en la contabilidad, rama en la que él dice, pudo eventualmente conseguir una mejor posición económica. La identidad que mantiene en construcción le impulsa entonces a encontrar para sí mismo una imagen superior a la del docente, esto le anima a ser un “buen” director, lo que le permite encontrar algún paliativo para el “contagio”.<sup>23</sup>

Otro relato es el de Magda, quien estudió trabajo social pero no ejerció, cuando se casó tuvo necesidad de trabajar y entonces empezó a cubrir interinatos en distintas escuelas hasta que obtuvo su plaza. Para esto contó con la ayuda de su abuelo quien fungió como inspector escolar y tuvo como secretario en su oficina al profesor Rivero Nava quien fuera Director de Educación Primaria en el Estado.<sup>24</sup> Esta relación indirecta, porque el abuelo falleció tiempo atrás, le permitió contar con la influencia de este funcionario para que en su gestión, Magda obtuviera una plaza como docente. Antes de lograrlo y durante varios años cubrió interinatos, a veces en escuelas oficiales, otras veces en particulares, trabajaba mañana y tarde cada vez que podía porque según cuenta, siempre ha tenido la obligación de mantener a una familia con enfermos o desempleados por lo que aceptaba “trabajarle a las maestras”:

...hice algunos interinatos oficiales por gravidez, pero después que... pues ellas ya querían estudiar normal superior y no se qué, dije, “pues le sigo, yo me quedo trabajando, a mí me pasas tu cheque, o una parte de tu cheque a mí no me interesa”. A mí lo que me importaba era la parte económica...<sup>25</sup>

---

<sup>23</sup> De acuerdo con Freud, “las palabras fueron originariamente ensalmos, y la palabra conserva todavía hoy mucho de su antiguo poder ensalmador”. (Freud 1916, p. 15) En este sentido, el uso de ciertas palabras con cargas fuertes de significado permite ir a una interpretación distinta de la aparente.

<sup>24</sup> Según datos de la Subdirección de Educación Primaria, el profesor Francisco Rivero Nava fungió como Director de Educación de 1972 a 1976.

<sup>25</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.

Hacía convenios con los supervisores para cubrir ausencias no permitidas por la parte oficial hasta que “una supervisión fuerte dada por cambios políticos” obligó a que las plazas fueran cubiertas por sus propietarios y ella se quedó sin trabajo por la mañana. Sin embargo, después consiguió otro interinato para cubrir a una maestra que se casó y por varios años “le trabajó”, cuenta que esta profesora le daba 100 pesos quincenales y finalmente ofreció venderle en 10 000 pesos la plaza y el lugar, por supuesto a Magda no le alcanzó el dinero y perdió otra vez su trabajo, después buscó otros interinatos cortos hasta que solicitó doble plaza, luchó por ella hasta que hace unos siete años le fue concedida. Este tipo de arreglos salariales o laborales entre profesores no son legales pero funcionan subrepticamente por lo que llaman “acuerdos internos” con supervisores, directores y delegados sindicales.

Como mencioné, Magda estudió trabajo social, pero por diversos motivos no encontró la manera de ejercer esta profesión y le fue más fácil buscar la colocación en la docencia, práctica que había conocido a través de su abuelo y desde luego por su propia vida como alumna. Sin embargo, ella cuenta como prioritario el aspecto económico, lo importante era obtener un pago y la docencia se lo permitió así, sin haber cursado estudios en la rama pudo obtener empleo y mantener a su familia por varios años. Hasta que comprendió que no se dedicaría a otra actividad fue cuando decidió realizar estudios en materia docente, entonces ingresó al Instituto Federal de Capacitación para el Magisterio (IFCM) y después a la licenciatura en la UPN. De manera razonada, ella pretendía estar fuera de la docencia pero de pequeña había interiorizado el deseo de ser docente por el contacto directo con su abuelo y por este conducto con otros docentes de modo que aun con otra idea de trabajo, regresó al magisterio y allí ha permanecido por espacio de más de 30 años.

Esta es otra forma de construir la ilusión por estar en un lugar distinto, en ambos casos no aparece el lugar físico-objetivo como central, lo que se puede encontrar es una sensación de bienestar por haber llegado a definir una “vocación” y asentarse en la creencia de que eso es lo mejor que pudo suceder,



como pasa con Rubén y en el otro caso después de tanto buscar una estabilidad económica, la profesora Magda considera haber solucionado estos problemas: ahora tiene doble plaza, en una de ellas es directora y como está más allá del tiempo estipulado para la jubilación mientras pueda seguirá trabajando pero tiene la tranquilidad de saber que a su retiro al menos contará con una pensión económica mayor. En ambos casos, esta socialización en familia donde al menos uno de los familiares cercanos o con quien se establece un vínculo especial, es o fue docente, hace que la introyección de esta institución sea más fuerte y aunque se busque otra actividad al cabo del tiempo no hay condiciones de realidad que permitan estudiar o ejercer otra actividad, por lo que no hay más remedio que quedarse en la docencia y como la permanencia está ligada a una figura familiar querida, esto obliga a decir que se ejerce con gusto.

Magda y Rubén, que estudiaron su carrera en el IFCM cuando ya estaban en servicio, continuaron sus estudios de licenciatura. Ambos buscaron legitimar su permanencia en el trabajo y pudieron lograrlo vía los estudios, para mostrar que no sólo por sus relaciones familiares están allí, aunque sea evidente que se incorporaron a la docencia por esa eventualidad. La legitimidad aparece entonces como otro elemento para construir la ilusión, como elemento para garantizar la permanencia y sobre todo la pertenencia a una institución que les es significativa por la identificación concreta con alguien cercano. Pero no basta pertenecer a la institución magisterial sino ocupar dentro de ella “un lugar importante” que en estos casos se concreta en ser director de la escuela y desde esta posición hacen todo lo necesario para lograr una gestión de calidad, cualquiera que sea el significado y acción que a esto le atribuyen, que pueda ser reconocida por los demás, como para emular a aquellos familiares -que a su vez ocuparon un lugar importante- de quienes aprendieron el amor por la profesión.

Como se puede advertir, en todos los casos mencionados hay un proceso de introyección de la institución pero hay también un movimiento de regreso o proyectivo que es el contenido que ellos dan a su práctica gestiva, es la manera como pueden devolver algo a la misma institución, aún cuando no sean

conscientes de que luchan por hacer esta devolución. Es decir, se constituyeron por esta institución magisterial y con su acción vuelven a re-crearla, actualizan en ella algunos sentidos y le imprimen su sello particular. Por otro lado, las condiciones estructurales en que la docencia se ejerce, permiten este tipo de movimientos donde, la improvisación, las relaciones personales y la dinámica institucional tan flexible tienen más peso que la legitimación por la vía del dominio profesional.

d) En mi casa siempre hubo respeto por el maestro

Con estos testimonios no pretendo mostrar todas las posibilidades de incorporación al magisterio, con seguridad habrá otras, solo hago evidentes las vías que los directores escuchados en este estudio han seguido para el efecto. Me interesa destacar un punto que ellos consideran fundamental en la constitución de su deseo por pertenecer a la institución docente, la idea es el respeto, admiración o cariño que desde pequeños creyeron que debía existir hacia los maestros, en esas distintas “formas de hacer”<sup>26</sup> que marcaron su experiencia dentro de la vida cotidiana, escucharon con frecuencia que para el maestro debía existir un trato de respeto, tal vez no exento de sumisión, de obediencia, incluso de temor; pues la palabra del profesor tenía que ser escuchada con atención y con ciega credulidad, los padres de estos docentes estuvieron bien dispuestos a apoyar en todo lo posible la labor de los mentores de sus hijos, por tanto empezaron a conformar una idea un tanto romántica del profesor y de la escuela en la que estaría en germen la ilusión de algún día convertirse en una de esas figuras respetadas y amadas por los padres.

A pesar de no tener sólo recuerdos agradables, puesto que algunos evocan regaños, injusticias, castigos mantienen una idea de respeto hacia el profesor bueno, porque para los recuerdos un tanto desagradables de inmediato

---

<sup>26</sup> Ver Michel De Certeau, (1996), quien señala cómo en las formas de acción cotidianas se da contenido a la vida de los seres “ordinarios”

encuentran alguna justificación y se significan como acciones necesarias para corregir malas conductas, errores cometidos o bien para tomar de esto la enseñanza de no actuar igual porque ante todo consideran que el profesor debe ser bondadoso al mismo tiempo que enérgico para encauzar correctamente a sus alumnos. Hay una mezcla de sentimientos a veces contrapuestos pero es más fuerte en el discurso la concepción del maestro como bondadoso, de alguna forma el que en los primeros años de la socialización secundaria, es decir, durante la escolarización básica, los profesores sustituyan a las figuras parentales, en el sentido de que los niños suelen confundirlas, hace que se transfiera a ellos una parte de afectividad, por lo que estas ideas sedimentan con relativa facilidad. Pero también por ser representantes de la profesión, con la palabra se pretende llenar de contenido positivo a la docencia, lo cual está relacionado con la posición histórica en que se ha colocado al profesor, los sentimientos cristianos, morales y de solidaridad con el pueblo han sido sus pilares.

En contraparte, como la percepción es que el profesor castiga, tiene que ser enérgico y en algunos casos hasta agresivo con los alumnos, la ilusión también está en el sentido de ocupar el lugar de autoridad, para vengar en otros al niño castigado en el pasado, hay una suerte de identificación con el agresor de antaño al ocupar ese lugar de autoridad. Para Mendel (1973) esto se asocia con la relación entre el hijo y el padre, el niño tiene miedo de perder el amor del padre que es percibido como agresor, como dominante pero si en los primeros años de experiencia escolar hubo un fuerte lazo de unión entre las figuras parentales y los maestros, es factible entonces pensar alguna analogía entre estas relaciones y sus posibles manifestaciones en etapas posteriores de la vida donde se ocuparía el lugar del padre o del profesor. Por el profesor los alumnos pueden sentir amor y temor al mismo tiempo e identificarse con esa figura, tratar de ser semejante, esta ambivalencia de sentimientos provoca a su vez que la proyección se abra a dos posibilidades: ayudar a los niños a que sean lo que el maestro no puede ser o por el contrario, impedirles el desarrollo de habilidades y destrezas para que no

superen las propias condiciones del docente. Al respecto Freud sostiene que cada individuo recibe las influencias de las personas más cercanas y esta influencia es de suma importancia para el sujeto de modo que en estos casos, el maestro que se recuerda está situado “como modelo, como objeto, como auxiliar o como enemigo” (Freud, 1921, p. 67) lo que influye a su vez en la identificación con estos personajes.

El maltrato sufrido en la infancia puede igualmente conducir a otras manifestaciones docentes extremas, ser castigador y vengar en los alumnos lo que a su vez sufrieron o evitar conductas que puedan ser dolorosas para los niños. Esto es un debate continuo como el que relata Juan, él dice que siendo muy pequeño, de cinco o seis años, su maestra lo sorprendió cuchicheando con un compañero después del desayuno en el albergue y en castigo le puso un palo en la boca y así lo mantuvo en la puerta de su salón. Esta acción no se le olvidará jamás, dice Juan, con ello sí aprendió pero su aprendizaje fue temer a los adultos y en concreto temer al maestro, sin embargo, aunque cataloga esto como negativo, a veces se sorprende en actitudes similares hacia sus alumnos. Entiendo con Freud que hay una inclinación a la agresividad en los seres humanos<sup>27</sup> de tal manera que los alumnos pueden ser objeto idóneo para satisfacer esta pulsión y sólo es la mediación de lo cultural que puede frenar esta realización, como puede advertirse en el caso de Anabel que considera la agresión como inherente a la figura del profesor pero que debe ser reprimida porque institucionalmente “hasta eso está prohibido”.

Así en estos dos casos se puede apreciar un debate entre la pulsión de agresión y su represión originada por lo cultural, ambas cuestiones presentes en el trabajo de los docentes y de los directores en la escuela primaria; son aspectos que en lo cotidiano deben ser resueltos, los profesores en su grupo y los

---

<sup>27</sup> Freud, plantea que existe en los seres humanos una inclinación hacia la agresividad, una hostilidad primaria y recíproca que es fuente de las guerras e invasiones “... el prójimo no es solamente posible auxiliar y objeto sexual, sino una tentación para satisfacer en él la agresión, explotar su fuerza de trabajo sin resarcirlo, usarlo sexualmente sin su consentimiento, desposeerlo de su patrimonio, humillarlo, infligirle dolores, martirizarlo y asesinarlo” (Freud, 1930., p.108)

directores en la esfera de la escuela. No obstante, por sobre estas posibilidades sobresale siempre aquella impresión del profesor o director al que se le tiene que respetar, la introyección fue en este sentido y hay una proyección que apunta a reforzar esta misma postura, trabajar para ser respetado.

El respeto se manifiesta sobre todo cuando ellos recuerdan cómo sus padres estaban dispuestos a apoyar todas las recomendaciones dadas por los profesores, no se discutían esas órdenes y exigían a sus hijos que en la escuela se portaran a la altura, sin desobedecer las indicaciones ni atreverse a contradecir la palabra de los profesores. En general recuerdan que si por alguna causa no seguían al pie de la letra esto, primero eran castigados en la escuela y después por sus padres al enterarse de la “falta”. De esta forma la figura del profesor unida a la del padre fortalece una imagen positiva.

Los profesores aquí descritos, tienen en algunos aspectos trayectorias muy distintas pero se pueden encontrar algunos puntos de encuentro en sus relatos: hay una línea que une a la trayectoria en familia con la trayectoria en la escuela de estudio y la escuela de adscripción al trabajo, así a maestros provenientes de familias campesinas, les es más cercana la escuela normal rural y se desempeñan como docentes en las áreas rurales de preferencia. Esta cercanía está entendida en un sentido geográfico para algunas regiones como primer elemento, pero la cercanía tiene que ver más con las posibilidades que estas escuelas generan: hospedaje, comida, alguna cantidad de dinero para sus gastos, estas condiciones acercan a las familias de escasos recursos, la posibilidad de incorporar a sus hijos en este tipo de escuelas. Hasta 1988, la única normal rural de Hidalgo sólo aceptaba alumnos varones en el sistema de internado. Las profesoras que provienen de familias obreras, asistieron a la normal ubicada en la capital del Estado y su idea en el servicio es acercarse cada vez más a lo urbano. Esta normal urbana hasta 1974<sup>28</sup> fue la única de este tipo en el estado por lo que

---

<sup>28</sup> En 1974 se abre la escuela Normal Experimental en Progreso de Obregón, Hidalgo., en 1977 la Normal Experimental “Sierra Hidalguense” en Tianguistengo, Hgo. y en 1978 la escuela “Normal de las Huastecas” en Huejutla, Hgo. La apertura de estas tres instituciones en áreas rurales y urbanas permite la incorporación

las mujeres que deseaban estudiar la docencia debían radicar en la capital del estado o en poblaciones muy cercanas a ella.<sup>29</sup>

En el Centro Regional de Educación Normal de Pachuca a todos los alumnos se les otorgaba una beca que consistía en la entrega cuatrimestral de una determinada cantidad de dinero como apoyo para la realización de sus estudios, lo cual era atractivo para familias como las de estas profesoras. La existencia de estas dos únicas opciones hacía que en la Normal rural por sus propias reglas concentrara sólo a varones y en la urbana hubiera mayoría femenina. De acuerdo con los planteamientos de De Certeau (1997) puedo afirmar que en estos directores hay una apropiación del espacio como lugar de la vida cotidiana pública, entonces en cada sujeto el lugar de nacimiento y de estudio en estos casos, se incorpora en la historia de los profesores como una marca que no se puede borrar porque es algo que permite dar sentido a su vida, hay una cierta continuidad entre la pertenencia social y el espacio físico en que se desarrollan todas sus acciones. Se crea así una “práctica cultural” entendida como

el conjunto más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos cotidianos concretos (un menú gastronómico) o ideológicos (religiosos, políticos), a la vez dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución cultural, de la misma manera que la enunciación traduce en el habla fragmentos de discurso. Es ‘práctica’ lo que es decisivo para la identidad de un usuario o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones sociales inscritas en el entorno (De Certeau, 1997, p. 7-8)

de tal forma que en esta práctica cultural cotidiana se posibilita que los futuros directores como miembros de un grupo, se apropien de los elementos que dan sentido a su existencia.

---

de un mayor número de estudiantes aunque éstos no cuentan con los apoyos que perciben los estudiantes de normales rurales.

<sup>29</sup> Otro grupo de mujeres que deseaban continuar sus estudios de docencia, se matriculaban en las normales rurales de Panotla o Palmira.

En ese tenor planteo asimismo que la escuela normal sedimenta en los estudiantes una idea de territorialidad que implica el trabajo en áreas delimitadas y a su vez la familia introyecta y hace cumplir expectativas de trabajo, con lo que las metas se van perfilando y se lucha para llegar a ese lugar que así adquiere cierta condición de preestablecido: ser director o directora de una escuela “ideal” determinada por este tipo de condicionantes entre las que adquiere relevancia el deseo de pertenecer a una institución, primero la familia, después la escuela de estudio y la escuela donde trabajan pero ésta ha de cumplir ciertas características, por eso los directores van de una escuela a otra, de un lugar a otro -como se mostrará más adelante- hasta instalarse en “su” institución. Se juega aquí la idea de sentirse legítimo dentro de cada uno de estos grupos de pertenencia para llegar a constituir un lugar posible de identificación.

## 2. Las vías para llegar a la institución

Para conquistar la institución, los profesores tienen que recorrer algunos caminos que les acerquen poco a poco a ocupar el lugar que ellos persiguen consciente o inconscientemente. Este recorrido no es fácil para todos, consume tiempo y energía, los profesores tienen que buscar distintos medios para llevar a cabo sus propósitos. Las vías que a continuación describo, están relacionadas con: a) un recorrido geográfico que a través de pequeños acercamientos lleva de lo lejano a lo cercano con sus distintas implicaciones; b) una ruta sindical que sitúa a los profesores en espacios de cierto poder a condición de su militancia y participación en diferentes responsabilidades, desde las más modestas hasta las de mayor representatividad; c) un tránsito entre la docencia y la dirección de la escuela que no siempre se logra.

### a) Ir de lo rural a lo urbano

El estado de Hidalgo conserva las características del medio rural en una buena parte de su territorio, en consecuencia, hay más escuelas rurales que urbanas.<sup>30</sup> Las escuelas unitarias y/o multigrado se ubican en pequeñas comunidades con escasos servicios y por lo regular alejadas de centros urbanos. En la docencia, una parte del imaginario está asentada en la concepción de que hay una diferencia entre lo rural y lo urbano, en detrimento de lo rural, situación que, como se ha descrito en el primer capítulo, tiene una larga tradición escolar que se genera en las políticas de expansión de la escolaridad que a su vez se asienta en la depreciación de la vida rural, como si las comunidades de esa área por no estar dentro de la modernidad<sup>31</sup> fueran inferiores a las áreas urbanas.<sup>32</sup> De modo que hay una búsqueda por salir lo antes posible del contacto con este medio rural y acercarse a los focos urbanos con la idea de que este tránsito puede hacer que se tenga una imagen superior de sí mismo. La concepción se rearma con el auge de la urbanización (Lewis, 1959) producido en los años 40 cuando una gran cantidad de campesinos emigra a las ciudades en la búsqueda de mejores condiciones de vida y que en el espejismo de la ciudad creen haberlo logrado y así lo hacen creer a los que se quedan en el campo, sembrando o reforzando la ilusión de que con su entrada al mundo urbano se trasciende la pobreza. Lograr cierto éxito en la ciudad hace volver la vista al origen rural sólo para mostrar de cuán lejos se viene y hasta donde se ha llegado, es decir, hablar de la

---

<sup>30</sup> En Hidalgo la educación primaria se divide en indígena y general. Hay alrededor de 150 escuelas primarias indígenas en pequeñas comunidades bilingües y según datos del Departamento de Control Escolar de la Subdirección de Educación Primaria, un total de 2044 escuelas primarias generales de las que 1523 están catalogadas como rurales lo que representa un 73% de primarias generales en el medio rural.

<sup>31</sup> "...la modernidad significa la antitradición, el trastrueque de las convenciones, las costumbres y las creencias, la salida de los particularismos y la entrada en el universalismo, o también la salida del estado de naturaleza y la entrada en la edad de la razón..." (Touraine, 1993, p. 203) De acuerdo con esta cita, no es posible hablar de modernidad en estas comunidades en que las costumbres, creencias, tradiciones que sin ser estáticas son la vida cotidiana de pequeños poblados autocontenidos. En este mismo sentido, "... la vida social moderna está caracterizada por procesos profundos de reorganización del tiempo y el espacio, ligados a la expansión de mecanismos de desenclave; mecanismos que liberan las relaciones sociales de su fijación a unas circunstancias locales específicas, recombiniéndolas a lo largo de grandes distancias espacio temporales." (Giddens, 1995. pp. 10-11)

<sup>32</sup> Si bien es cierto que en algunas condiciones de vida como pueden ser el uso de los servicios: agua, luz, transporte entre otros, las condiciones no son óptimas esto no implica que las comunidades en general sean inferiores.



procedencia rural sirve para resaltar la idea del éxito logrado<sup>33</sup>, cuando se ha conseguido algún triunfo en el trabajo, estudios, negocios. Si bien el ámbito urbano ofrece diferentes oportunidades de vida, son pocas las personas de extracción rural que logran verdaderos cambios en todos los ámbitos, la mayoría sólo puede sobrevivir, igual que en el campo, en ese sentido es ilusoria la idea de que el éxodo a la ciudad significa mejorar las condiciones de existencia.

Según he referido ya en el capítulo anterior, esta separación entre lo rural y lo urbano está presente en el trabajo magisterial, en lo concreto sin que esté escrita en algún documento, una práctica instituida en el estado es que los profesores de nuevo ingreso (pero sólo aquellos que no cuentan con “padrinos”) irán “donde sus servicios sean necesarios” y por ser “nuevos” tienen que empezar a hacer méritos; por lo que son enviados a las zonas escolares rurales más alejadas y de difícil acceso, donde hay vacantes y en cada zona existen los mecanismos para hacer que los recién llegados vayan a las escuelas más retiradas de la cabecera, éste es un movimiento continuo hacia las ciudades o poblaciones grandes de tal forma que para llegar por ejemplo a una escuela de la ciudad de Pachuca por lo menos se cuenta ya con diez años de servicio y hay profesores que siempre se esfuerzan por llegar pero no pueden lograrlo. En el caso de los directores es lo mismo, si ya tienen la clave dictaminada, esperarán una oportunidad para hacerse cargo de la escuela que aspiran, de esta forma es algo común que en las escuelas de la ciudad haya directores con clave dictaminada que se hacen cargo de un grupo mientras que en las escuelas de las comunidades alguien que tiene clave de profesor de grupo atiende también la dirección. Estos mecanismos refuerzan la idea de que el mejor personal, el más experimentado y con mayor preparación profesional, está ubicado en la ciudad, así una gran parte de profesores se inserta en esta dinámica para acercarse a las

---

<sup>33</sup> Desde el planteamiento de Mills, quienes viven en poblaciones pequeñas y logran hacerse de una posición económica de solvente hacia arriba, tienen admiración por lo que pasa en las grandes ciudades y con las clases altas, de manera que no se sienten satisfechos con llamara la atención en su ámbito local, anhelan el prestigio de la gran ciudad y hasta las glorias nacionales. Mills basa sus argumentos en el estudio de la élite estadounidense en la década de 1950. (Mills, 1956 )

poblaciones más grandes y si es posible, llegar a la capital del estado, aún cuando saben que no siempre es cierto que en el área urbana se concentre lo mejor y en las mejores condiciones.

La idea de incorporarse poco a poco, que es en sentido profundo, un movimiento de vida, una necesidad de ir más allá aunque no se sepa con claridad dónde se inicia y dónde puede terminar, logra un nivel de objetivación en tanto es literalmente poco a poco como se consigue pasar de una escuela a otra primero, de una zona a otra después y en cada lugar hacer los méritos necesarios como el buen trabajo, la permanencia durante un determinado tiempo, la militancia sindical, un buen trabajo de proyección hacia la comunidad, entre otros, elementos éstos que son exigidos a los profesores para conformar una especie de ficha de seguimiento que no es puesta por escrito ni se hace con sistematicidad y que tiene más que ver con la imagen que de sí tienen los profesores o la imagen que los demás pueden admitir, lo que permite otorgar los cambios “conforme a derecho” aunque en cada lugar se conozcan casos en que todos estos elementos no tengan peso para lograr un cambio, sino éste sea factible por “compadrazgo” o por otras causas no tan claras. Sin embargo, la gran mayoría de los profesores y de los directores ha de seguir esta lenta ruta para llegar a “su escuela”, de modo que es en verdad poco a poco como logran incorporarse a una escuela en la que pueden sentirse satisfechos. Esta incorporación tiene un amplio sentido; es entrar al mundo de trabajo, a una actividad con remuneración económica mayor a la que percibían sus padres, a una actividad con mayor status y reconocimiento, es en suma, la incorporación a otra forma de vida que así adquiere un sentido muy profundo que aparece en el relato de los profesores entrevistados, sentido que por otra parte no es sino parcialmente reconocido por ellos.

Resulta interesante ver el recorrido geográfico que siguen en su acercamiento a la ciudad (ver anexo 3), hablan de un lugar lejano en el que empezaron su servicio, la distancia geográfica en realidad no es muy grande si se observa que es dentro de los límites del propio estado de Hidalgo donde se mueven estos profesores, ocasionalmente hay casos como el de Juan, quien

inició su trabajo en el estado de Veracruz, sin embargo no es mayor la distancia respecto de los otros en relación a la ciudad de Pachuca. Esto me lleva a pensar que la idea de lejanía está también relacionada con lo lejano en el tiempo pues los profesores entrevistados que pertenecen al sector de Pachuca, son gente que ya tiene varios años de servicio, algunos que han rebasado incluso la edad de jubilación. Entonces esta idea está ligada a lo lejano que se ve el tiempo de inicio en la docencia, a la juventud y el recuento que en el presente pueden hacer de cómo ha sido su movimiento dentro de la institución magisterial y también cómo ha evolucionado su pertenencia a esta institución pero contar así la historia es señalar también que se han esforzado por conseguir lo que tienen, que no es el regalo de alguien sino el producto de su trabajo, con lo que justifican y legitiman su permanencia en ese lugar “ideal”.

La lejanía igual se refiere a un lugar simbólico relacionado con el origen, como volver a pasar por un lento y un tanto doloroso tiempo de fatiga y de esfuerzo por salir de las condiciones de pobreza, es decir, de progresiva y lenta incorporación a un mundo social distinto. Aun cuando se cuente de modo que el recorrido pareciera sólo referido a lo geográfico, en realidad se alude a este significado más profundo que no puede ser reconocido ni contado tan fácilmente porque aún se encuentran en la misma lucha por construirse un futuro mejor.

En el recuerdo del recorrido aparece un lado agradable, un poco como el reencuentro con una familia en la que había apoyo y cosas positivas:

...para mí fue muy, muy bonito el primer año, porque nos mandaron a una comunidad a varias compañeras, este... del mismo grupo, nos mandaron mucho muy retirado, nos quedábamos inclusive en la comunidad y como en las tardes no teníamos nada que hacer, formamos clubs con los padres de familia (...) éramos seis las que nos quedábamos, muy jóvenes en ese tiempo y este, pues si, ni no se nos hizo tan pesado (...) hasta, los grandes nos cuidaban.<sup>34</sup>

Es decir, hay un paralelismo entre la familia y el trabajo, al igual que en su familia aquí recibió apoyo por parte de “los grandes”; no estaba sola, era un grupo

---

<sup>34</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora. Anabel Morales Vital, noviembre de 1999.

de compañeras con quienes podía compartir desde la vivienda hasta el pasatiempo de formar algún club, como en la infancia cuando Anabel jugaba a la escuelita con un grupo de amigos y familiares. Esto hace que al igual que de la infancia, de ese primer año de trabajo diga que fue bonito. Una infancia sana y un primer año bonito, pero es necesario crecer y continuar, ni ella ni sus compañeras se quedaron en ese lugar “retirado” (a no más de 90 minutos de la capital de estado) después de un año solicitaron su cambio y cada una empezó su recorrido hasta situarse en la escuela donde pueden pensar en “envejecer” con cierta tranquilidad.

Esto es, inician su trabajo en pos de la ilusión de llegar a un lugar que colme sus deseos; aunque, como se ha dicho antes, esto sea irrealizable en su totalidad, la motivación es suficiente para trabajar en ese sentido.

El recorrido más largo de este grupo de profesores lo hizo el profesor Celerino quien se inició en uno de los municipios con menos vías de comunicación en Hidalgo, este lugar se caracteriza por la constante movilidad de los profesores, por el difícil acceso geográfico con que cuenta y las condiciones de marginación propias de esta área, los profesores que llegan a ese lugar quieren lograr su cambio casi de inmediato, al profesor Celerino no le fue fácil lograrlo, allá en esa zona trabajó durante tres años y después se cambió a otro municipio más cercano a Pachuca pero también con dificultades de acceso a las comunidades, allí estuvo otros tres años pero “.. como siempre uno quiere acercarse lo más que se pueda a la ciudad, o a donde vive nuestra familia ...”<sup>25</sup> consiguió otro cambio que lo llevó a un municipio de gran extensión rural pero con mejores condiciones de comunicación y a sólo una hora de la capital, allí permaneció durante doce años en tres escuelas distintas, cada vez acercándose más a su objetivo hasta que por fin logra llegar a “su” escuela en la ciudad, en la que lleva ya varios años como director. Este recorrido pudo darse por la constante insistencia del profesor en lograr cambios de escuela y de zona respectivamente,

donde buscaba cada vez estar en mejores condiciones y no perdía de vista su objetivo primordial, él quería llegar a la ciudad, donde además vive su familia, su ilusión por tanto era trabajar en la ciudad y estar cerca de su familia.

La percepción que se tiene de un lugar como lejano también está relacionado con las condiciones de transporte en los años en que ellos iniciaron su servicio, para la profesora Magda, la jornada fuera de su casa iniciaba a las cinco de la mañana y regresaba alrededor de las cinco de la tarde, empleaba doce horas cuando el tiempo de permanencia en la escuela es de cinco horas, pero ella manifiesta que viajaba en tractor porque no había otro transporte y además tenía que estar a tiempo para “abordar” su vehículo porque de lo contrario tenía que caminar. Para llegar al lugar donde ella trabajaba, ahora se invierte como máximo una hora, lo cual indica que no es un lugar lejano geográficamente, la diferencia es que ahora hay carreteras y por tanto servicio de transporte.

Por su parte, a pesar de que los profesores Rubén y Jesús iniciaron su labor docente en el pueblo donde nacieron y donde vive su familia en la actualidad, ellos también buscaban el acercamiento a la ciudad, en realidad ellos se alejan de su familia pero buscan su pertenencia a esa otra familia simbólica magisterial. Para llegar a la capital se han esforzado, el profesor Jesús hizo crecer la escuela donde hoy es director comisionado, cuando llegó ésta era unitaria y el profesor debía laborar en una casa prestada, gracias a su gestión, ahora cuenta con seis grupos y un edificio adecuado que le permite estar al nivel de las otras escuelas de su zona escolar. Ser director comisionado le proporciona la motivación suficiente para continuar su superación profesional y tiene la idea de continuar en la lucha por la dictaminación de su plaza, con lo que habrá coronado una serie de esfuerzos, además de ejercer de manera oficial su autoridad como director.

El profesor Rubén ha pasado por varias instituciones como docente, como director comisionado y como director efectivo, aún no llega al lugar que quiere,

---

<sup>35</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

dice que está en una escuela de transición, le merece este calificativo porque está ubicada en una colonia pobre y en la periferia de la ciudad, casi no hay transporte público y los taxis cobran muy caro; además “la cultura” y las condiciones de los padres no favorecen el apoyo hacia las actividades escolares, por eso la estancia allí es por mientras no se encuentra un lugar mejor, aunque como director sabe que tiene menos posibilidades de cambio que los docentes, en tanto permanezca allí trata de arreglar el edificio y hacer lo necesario para que se obtengan buenos resultados en las actividades planeadas para sentirse satisfecho con su trabajo. En todo caso, cuando un profesor elige una escuela para pasar en ella varios años, lo hace porque allí ve posibilidades de satisfacer algunas necesidades o sin que lo advierta puede satisfacer algunos deseos o parte de éstos, porque desde esa escuela avanza en su eventual proyecto personal aunque éste no sea con claridad percibido por ellos mismos. En el caso de Rubén el que se conozca su trabajo en la zona, le proporciona en el orden simbólico puntajes que con seguridad serán considerados para que en cuanto haya una oportunidad de cambio o de ascenso, sea uno de los candidatos más fuertes para la adjudicación.

El deseo de ir de lo rural a lo urbano y hacer lo necesario para lograrlo, está en relación con la idea de escalar poco a poco una posición simbólica donde el espacio social para sentirse reconocido se ve limitado cuando se está en lo rural y es necesario ampliar el alcance para poder “dominar” a la ciudad o a las poblaciones más grandes y de esa manera sentir un reconocimiento mayor, la procedencia de un lugar alejado y depauperado o poco conocido hace pues que la llegada a otros destinos más importantes sea vista con mayor importancia tanto por el que hace el recorrido como por quienes conocen de este recorrido. Llamar la atención o ser conocido en un lugar más grande parece proporcionar más placer, por tanto el anhelo o la ilusión es lograr ese reconocimiento, a medida que crece la escuela y el lugar donde ésta se ubica, crece también la figura del director quien de esta forma se construye cotidianamente un nombre propio que lo

distingue y lo hace salir de la masa indiferenciada.<sup>36</sup> En este sentido, hay una percepción social que responde al cambio en las condiciones objetivas de trabajo o de vida, pero es más fuerte ese cambio en cuanto a las ideas, impresiones, imágenes, datos, etc., que son los que aportan significados a menudo distintos de ese mundo objetivo<sup>37</sup>, esto es, sí hay condiciones objetivas que merecen ser cambiadas pero el cambio es más significativo en cuanto al imaginario que comporta, en este caso el camino para acercarse a una “escuela ideal” -marcada desde el imaginario- que no es advertida así, sino es un objetivo un tanto difuso, pero esos cortos acercamientos hacen posible dimensionar una imagen distinta, siempre mejor de sí mismo. La idea es entonces transitar de lo rural a lo urbano en lo objetivo pero se significaría como ir de la pobreza a la riqueza, de un origen pobre en lo cultural y social a la construcción de un futuro con mayor valor social.

Así junto con la dirección y una ubicación en un lugar más urbanizado se logra una posición simbólica, imaginaria y real en algunos casos mejor que la de la mayoría, es decir, logran un posicionamiento más alto que los haría distintos a la mayoría de los docentes. En los personajes que Arfuch (2002) recupera, aparece en el relato de sus vidas, el contenido del cuento popular en que el héroe viaja en la búsqueda de un destino mejor, contenido que en cierto modo aparece en el relato de los directores, hay una búsqueda por “estar allí” en un lugar privilegiado en el que se franquea el lugar de origen y se construye un universo utópico en el que privan la armonía y lo ideal, se conjuga lo mejor del mundo natal y lo mejor del mundo profesional.

#### b. Siempre me ha gustado la política sindical

---

<sup>36</sup> Para Bourdieu, la carrera científica exitosa se inicia desde la posición de estudiante cuando éste se esfuerza por obtener las mejores notas, después busca el reconocimiento en puestos administrativos o comisiones gubernamentales con los que obtiene mayor reputación, entre sus colegas también busca el reconocimiento y llega a depender de ellos en la consecución de fondos para su investigación. Con esta acumulación de capital, el investigador se hace un “nombre propio” que no le permite perderse en la indiferenciación. (Bourdieu, 2000a.)

La política sindical ha sido uno de los elementos sustantivos en la actividad magisterial, la organización sindical representa la posibilidad de mantenerse en ascenso más o menos constante para quienes aspiran escalar a posiciones cada vez más importantes. Desde el momento de incorporación a una escuela, también se da la pertenencia a una delegación sindical que de inmediato considera al nuevo docente como un agremiado más que será presentado a los compañeros de zona en la primera asamblea siguiente a la adscripción. Así mismo, se le invita a participar en las actividades que tenga organizadas la delegación sindical de manera que cada profesor puede empezar a establecer relaciones con la gente que ocupa algún lugar dentro de estos organismos. Algunos profesores pueden “deber” su adscripción a los dirigentes sindicalistas si desde antes entablaron alguna relación para llegar a un lugar específico. Por supuesto, las relaciones sindicales son muy amplias y establecen redes entre zonas, sectores, estatales o nacionales que pueden aprovechar, quienes tienen los nexos, para llegar a los lugares geográficos o de ascenso que se buscan, de modo que la militancia sindical se convierte en otra de las posibles vías de arribo al lugar ideal.

En estos mecanismos se insertan los directores o quienes quieren serlo, para conseguir sus aspiraciones. Aunque no en todos los casos es así puesto que hay otras vías como el compadrazgo o el amiguismo, la idea que los directores priman en relación a estos procesos, es que se tiene que empezar “desde abajo”, que cada aspirante a un cargo de importancia, primero debe cumplir con los encargos más modestos y hacer toda una carrera de ascenso; esta vía, llegado el momento, abre las posibilidades de encontrar y en el mejor de los casos ser beneficiado con una de las plazas en concurso y de preferencia ubicada en el lugar geográfico en el que se quiere trabajar. Los directores, sobre todo los efectivos, ligan las relaciones familiares y de amistad con la pertenencia y militancia en “la organización”, esta militancia va desde ocupar diferentes “carteras” hasta ser partícipe en distintas actividades o estar “donde lo vean” para

---

<sup>37</sup> Ver Butelman (1996), especialmente “Espacios institucionales y marginación. La psicopedagogía institucional, su acción y límites.”



ser reconocido por los dirigentes a la hora de hacer las solicitudes necesarias. Este medio sindical permite vivir en la ilusión de ser reconocido por los propios compañeros de trabajo y en extensión por todo el círculo de conocidos, el haber “conseguido un hueso”, independientemente del tamaño o importancia del mismo, es suficiente para que el propietario se sienta superior y los otros le reconozcan algún lugar de privilegio.

En este aspecto los profesores que tienen la aspiración clara de convertirse en directores efectivos, inician su carrera sindical desde los primeros años de servicio

... a mí siempre me ha gustado mucho, este... pues la política sindical, siempre he estado... e... en algunos cargos, durante el tiempo allá empecé desde abajo... hasta... lograr ser secretaria general de mi zona. Si, le digo, empecé desde abajo, desde el puesto más sencillo hasta que logré la secretaría, siempre me ha... he sido muy inquieta en ese aspecto...<sup>38</sup>

Si la idea es llegar a ocupar un puesto “importante”, es necesario que al ingresar a la docencia de inmediato entren en este tipo de competencias, pertenecer a una delegación sindical de zona en la que se representa en promedio a cien compañeros y con ello se tiene acceso a algunas actividades sindicales de carácter estatal, esto proporciona un posicionamiento superior y el contacto así logrado con los dirigentes se hace más estrecho cada vez, dado que los grupos que se mantienen en la idea de fortalecimiento, son los que siempre están al frente de esta organización y pueden otorgar o quitar canonjías según sea la militancia o por los nexos de amistad, de parranda, de modo que ahí se gestan las acciones para dar continuidad a esos equipos.

En la actualidad, los directores y los maestros en general, participan en actividades organizadas por distintos grupos encabezados por ex dirigentes sindicales, por profesores conectados con algún partido político, por opositores a la propia dirigencia sindical, pues ahora ya no existe como hasta hace algunos años, un sólo grupo de cabecillas que organizaban y decidían la permanencia y

---

<sup>38</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, noviembre de 1999.

continuidad sindical, los que a manera de un clan donde la lealtad a la propia organización local era premiada, decidían quién podía ocupar los distintos puestos dentro de la estructura sindical o en los mandos medios oficiales del sistema educativo estatal, incluso en instituciones ajenas al magisterio como las presidencias municipales, diputaciones locales. La existencia de diversas corrientes y grupos al interior del sindicato, lleva a la lucha por obtener en los Congresos locales la posibilidad de dirigir la Sección XV. Por tanto crear vínculos y participar en estas redes que tienen el control del magisterio por la vía sindical, permite a los futuros directores establecer relaciones y alianzas con otros que están en la misma línea de aspiración con lo que pueden hacer frente a sus eventuales opositores o bien afianzan sus posiciones con los distintos grupos.

Así, el hacer carrera política en lo sindical permite vivir cada escalón del ascenso como un logro, es la realización de algún deseo que se ve consolidado por llegar a más altos niveles, como puede ser una Secretaría General de la Delegación Sindical, es decir, representar a su zona escolar. También en este aspecto se puede percibir el sentido de incorporación paulatina a este tipo de actividades que llevan a hacer cuerpo en la organización sindical en la idea de pertenencia a ella, la que a su vez garantiza un premio que puede ser un ascenso o el cambio a un mejor lugar a quienes mantengan su apoyo en las distintas pruebas exigidas. Por otra parte, la pertenencia a esta institución sindical fortalece la analogía con la familia pues se simboliza como una liga de hermandad, de apoyo y ayuda a todos los profesores que hipotéticamente allí pueden encontrar respaldo cuando tienen problemas laborales. Por todo esto, pertenecer y militar con decisión en esa organización forma parte de la cotidianidad y es fuente de acción continua para aquellos profesores que “son inquietos” en ese sentido para dirigir, organizar y participar en las diferentes actividades.

Para dar trámite legal a las aspiraciones de los directores, la Comisión Mixta de Escalafón integrada por representantes del Instituto Hidalguense de Educación y la Sección XV del SNTE para cada uno de los niveles, es la instancia

formal encargada de dictaminar las plazas que se otorgan a los maestros. Mediante un largo proceso de concurso<sup>39</sup> con fechas y procedimientos claramente establecidos para la obtención de puntajes se avala la dictaminación de plazas para los directores en el caso que nos ocupa, sin embargo, por la vía de los hechos es la organización sindical quien tiene la facultad

...de hacer las propuestas para el ascenso, hay veces que... que pues, la verdad, no... no garantizan como tales, precisamente son ascensos, e... pues ascensos que... que están hechos al vapor, que son consecuencia de una relación de amistad, de compadrazgo...<sup>40</sup>

Es decir, en algún momento es más importante el desempeño de actividades derivadas de la acción sindical que las provenientes del servicio docente en estricto, para ascender en la escala jerárquica. No es tan decisivo o al menos no es la única manera ni siquiera la privilegiada que se desempeñen bien las tareas educativas dentro de una escuela primaria para tener la seguridad del cambio de status. De esta forma suele ocurrir que un director comisionado trabaja con ahínco y durante mucho tiempo, ganándose el respeto de alumnos, maestros y padres de familia de su comunidad y puede ser desplazado fácilmente de la dirección por otro compañero que por su militancia sindical tiene una clave dictaminada y el lugar asegurado, por ello quienes aspiran al ascenso mantienen relación cercana con los dirigentes sindicales y por este medio intentan amarrar sus posibilidades de subir a otro puesto oficial.

Por tanto, el solo hecho de pertenecer a un comité directivo delegacional de zona da presencia a los profesores y esto les permite escalar hacia otros puestos sindicales u oficiales. Además, pueden intervenir en los movimientos de cambio de los compañeros dentro de su zona o en la toma de decisiones para cubrir interinatos, para asistir a eventos trascendentes, con esto anudan otra forma de influencia que les otorga un mayor poder sobre los profesores de su

---

<sup>39</sup> Ver capítulo I, aspecto referido a los directores efectivos.

<sup>40</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Guadalupe Ramírez Ortega, marzo de 2000.

escuela y de otras escuelas, con lo que se fortalece su ilusión de ser una persona importante que está en el lugar adecuado, ello en sí mismo es un logro que permite a los profesores sentirse a gusto en la práctica de actividades sindicales.

Sin embargo, los beneficios que obtienen por estar dentro de esta organización pueden ser relativos, algunos aprovechan “las oportunidades” para asegurar una plaza superior, un lugar con mejor ubicación o la asignación de una doble plaza pero a otros les otorgan una mejoría simbólica en tanto son reconocidos. Pero puede ocurrir también que ni siquiera obtengan su ascenso y en otros casos hasta que queden con problemas personales con otros profesores por no haber cumplido con las expectativas de éstos o porque las autoridades superiores impusieron algo que iba en contra de los intereses de los compañeros y en su calidad de representantes sindicales no pudieron hacer nada por evitarlo. El haber sido “beneficiados” desde el sindicato, por otro lado, les obliga a una cierta lealtad hacia la organización y sobre todo hacia los dirigentes en turno, por lo que durante algún tiempo, al menos mientras dura la gestión de esos representantes, se verán en la necesidad de participar en los eventos convocados y de “agradecer” mediante una comida, un regalo, etc., la gestión realizada. El mayor beneficio que esta actividad sindical proporciona a los profesores juega en el registro de lo imaginario en tanto se advierte un “deslizamiento de sentido”<sup>41</sup> que permite ligar una posición sindical modesta a una imagen elevada de sí mismo. De cualquier forma, la pertenencia a esta institución sindical sostiene a los profesores y les permite disminuir el conflicto derivado de la poca retribución material a su actividad. La militancia sindical con lo que esto conlleva sirve en muchos casos como compensación por el exiguo salario que reciben los maestros y por ello la combatividad que puede mostrar la organización se encamina más hacia este tipo de gestiones donde lo salarial se convierte en sólo una bandera que se esgrime mientras en el fondo se estaría fortaleciendo esa necesidad de los profesores de pertenecer a una institución.

---

<sup>41</sup> Ver Castoriadis (1983) donde se muestra que el desplazamiento de sentido se produce cuando al símbolo ya existente se le da otra significación diferente, este proceso forma parte del imaginario.

En la tabla 8 se muestran los salarios que perciben quienes laboran en la educación primaria en Hidalgo, estos salarios corresponden a las plazas iniciales, lo que significa que varían los montos según la incorporación de los profesores al programa de carrera magisterial que en cada nivel, después de cubrir una serie de requisitos, aumenta el sueldo percibido. Como se puede ver las claves de director, supervisor y jefe de sector son únicas mientras que para profesores hay tres claves diferentes, una de ellas, la 99 con un monto superior a lo que perciben los directores en esa inicial. Por otra parte, si los directores no se incorporan al programa de carrera magisterial, su salario puede ser superado por el de los profesores de las otras claves.

Tabla núm. 8: Percepción mensual del personal de educación primaria.

Clave	Puesto	Salario*
EO205	Jefe de sector	\$9,303.95
EO201	Supervisor de zona	\$8,365.23
EO221	Director de escuela	\$4,620.40
EO299	Profesor de grupo	\$5,381.83
EO281	Profesor de grupo	\$4,077.29
EO286	Profesor de grupo	\$1,995.00

\*Estas cantidades son de sueldo neto, sin descuentos ni sobresueldos.

Fuente: Departamento de recursos humanos, IHE, 2003.

Al respecto, puedo plantear, de acuerdo con Foucault<sup>42</sup> que hay una inversión que va más allá del interés, en este caso el interés por ostentar un puesto superior como la dirección que además, no siempre le garantiza un salario más elevado, hay algo que está fuertemente atado al deseo, el mismo desear es una necesidad y este deseo está ligado al interés pero es más amplio, está más pegado al terreno del inconsciente lo que de alguna manera es utilizado por este tipo de organizaciones -como la sindical- para lograr la adhesión de sus miembros sólo por el deseo, deseo de sujeción, deseo de pertenencia a una organización con supuesto poder, justo para otorgarle más poder con esa adhesión, lo cual no

<sup>42</sup> “Es posible que, en términos de *inversiones*, tanto económicas como inconscientes, el interés no tenga la última palabra; existen inversiones de deseo que explican que se tenga la necesidad de desear, no contra su interés, ya que el interés sigue siempre y se encuentra allí donde el deseo lo sitúa, sino desear de una forma más profunda y difusa que la de su interés.” (Foucault, 1992, p. 91)

es necesariamente percibido de esta manera por el profesor que milita. Para ellos sólo existe ese deseo por formar parte de una organización poderosa, en este sentido los intereses por un mejor sueldo, por otra posición, pueden ser subrogados a un deseo más fuerte que es al mismo tiempo producto y productor de deseo para los maestros, ese deseo de pertenencia a la organización que a su vez les otorga poder y es fuente de identificación.

Los directores viven de manera ambivalente esta militancia sindical, por un lado es la instancia que les promete y en algunos casos cumple, la ilusión de ascenso o de mejor posición, por tanto, hay apego y agradecimiento hacia esta instancia, por otro lado, cuando ya son directores, deben alinearse más a lo oficial, puesto que son los encargados de vigilar que en su centro de trabajo todo se desarrolle de la mejor manera que es lo que históricamente se les ha exigido, según se ha visto en el capítulo 1. Este encargo no siempre es paralelo al activismo sindical, con frecuencia hay choques, roces, conflictos pequeños o grandes que impiden una armonía entre los dos encargos, por lo que el director se ve precisado a optar las más de las veces por una adhesión a la oficialidad y en su carácter directivo insta a su personal a evitar conductas que desvíen el cometido primordial de la escuela, lo que choca con las exigencias sindicales en los casos de paro, de apoyo a determinados movimientos o simplemente la participación en eventos propios como los “juegos magisteriales” donde con el propósito de apoyar e ir de “porra” con los deportistas, todos los profesores suspenden actividades. Como los directores saben que este supuesto apoyo puede ser canalizado en otras direcciones y sólo usarse como pretexto para suspender actividades, ellos luchan porque en su escuela se mantenga la idea de trabajo y muchas veces se presentan a laborar solos, a dar la cara por sus compañeros ante el supervisor o ante alumnos y padres de familia. Su deseo de pertenencia se ve entonces escindido, se adhieren a la instancia sindical y exigen su protección pero son los encargados de hacer cumplir las disposiciones oficiales, se debaten en esa pertenencia pero este mismo debate es vivido como el precio de ser el más importante en su centro de trabajo.

Se origina un conflicto por la adhesión a una u otra causa pero el agradecimiento por el lugar o la plaza, suele estar más sujeto a las personas que a las instituciones y como las personas pueden cambiar su posición o desaparecer del escenario político de manera más o menos rápida, esos conflictos no son tan graves y los directores pueden, sin mayor problema disciplinarse ante lo que marca la oficialidad, en este caso el IHE que a fin de cuentas es la institución a quien se debe rendir cuentas, desde su posición de directores, pero además porque ellos han interiorizado la práctica directiva con todas las características que a la misma se le han demandado. Al respecto, es pertinente señalar que en Hidalgo, el sindicalismo ha estado del lado de lo oficial, entendido como la SEP, sus intereses han sido los mismos, los dirigentes sólo cambian sus posiciones, un periodo son del sindicato y al otro trabajan para la parte oficial, por tanto, todo este rejuego responde más a las posiciones que los sujetos ocupan.

Por otra parte, desde esta posición de director hay más nexos con otras personas, lo que en caso de pensar en otros ascensos, puede servir como trampolín. Ser director también permite un acopio de poder, lo que es apreciado incluso por el sindicalismo como un posicionamiento superior al de docente y al que se le puede otorgar otras consideraciones. Así, la permanencia en la política sindical da a los directores posibilidades de realización, en el plano personal por la visibilidad que les confiere y esta visibilidad añade prestigio y mayores nexos con las redes establecidas y en el plano institucional le permite también ejercer un cierto liderazgo para frenar o apoyar ideas y acontecimientos promovidos por las instancias sindicales.

La acción de los docentes y de los directores es en gran medida autocontenida, la práctica en lo cotidiano es tan fuerte que les hace dedicar gran parte de su tiempo en la solución de pequeños o grandes eventos que de manera

inmediata deben resolver<sup>43</sup> esto no favorece la posibilidad de análisis de la práctica, no se pueden permitir el tiempo para considerar los puntos a favor o en contra de una decisión, de modo que las condiciones en que realizan su trabajo les prepara para realizarlo con poca autocrítica. Incluso una buena parte del tiempo fuera de la escuela es dedicado a diversos aspectos de su quehacer como el llenado de documentación, materiales didácticos, en el caso de los docentes y las distintas actividades de gestión en el caso de los directores. Otros, abrumados por su trabajo en doble turno o la atención a otros empleos o negocios tampoco tienen mucho tiempo para el análisis de su propia acción docente o gestiva y las condiciones en que se desarrolla. Esto impide a los profesores advertir lo que Arnaut (Latapí 1998) ha llamado rigidez sindical, que ha sido originada -dice- por la inamovilidad de los profesores de base garantizada por las disposiciones de la Ley Federal de Trabajadores al Servicio del Estado y las Condiciones Generales de Trabajo y el Reglamento de Escalafón de la SEP. Las disposiciones garantizan una gran cantidad de personal de base a lo que se le suma la fuerte presencia sindical que tiene alta injerencia en el reclutamiento, en la permanencia y en la movilidad de los profesores en el sistema educativo. De esta manera, las plazas pasan a ser como propiedad de los docentes y un poco del sindicato, lo que lleva incluso a la negociación de éstas que se pueden “vender” lo mismo que los lugares en que se ubican, en transacciones hechas por los docentes pero avaladas desde lo sindical por distintos mecanismos para darle visos de legalidad. Estas plazas parecen formar parte de la herencia, los padres profesores “pueden heredar” a sus hijos, hermanos, los lugares y claves sin ser un requisito indispensable que estas personas hayan cursado los estudios necesarios.

Estas condiciones atan a los maestros a su trabajo, les permiten esa ilusión por un trabajo seguro que les dará para vivir incluso después de su jubilación y

---

<sup>43</sup> Jackson (1992) alude a un trabajo docente cotidiano que se realiza dentro de un flujo continuo de información emitida por los alumnos, de tal modo que el profesor no tiene tiempo para reflexionar las acciones que tienen una exigencia del aquí y ahora, donde lo que aflora es la espontaneidad.



que hasta lo consideran parte de un patrimonio heredable a sus hijos lo que cubre de alguna manera los aspectos menos agradables como el bajo salario, la poca movilidad tanto horizontal como vertical, situación que coloca estas expectativas en el plano de la ilusión en tanto ésta es mediadora para la realización de deseos y al mismo tiempo renuncia a encontrar su correlato en la realidad, no necesita de éste, aún más, se puede saber que no existe la menor posibilidad de concreción en lo real pero eso no resta la motivación que la idea puede producir. Por todas estas razones, los maestros se adhieren a lo sindical y con ello dan respuesta a ese deseo de pertenencia a una institución que les garantice una cuota importante de poder y satisfacción.

c) Sigo siendo docente

La progresiva incorporación de los docentes al ejercicio de la dirección resulta complejo en tanto es un cambio que en realidad no termina de producirse, que se encuentra como suspendido pero con movimiento en uno y otro sentido, tal es la transición entre ser profesor de grupo y ser director de escuela. Para los directores de escuela primaria, mantener un contacto cercano con los niños es muy importante, siempre buscan formas de acercamiento a los chiquillos porque consideran que “siguen siendo docentes” y de alguna manera manifiestan que es preferible trabajar más de cerca a los alumnos, es allí donde pueden percibir con más fuerza la relación asimétrica en que ellos son “dueños” del conocimiento y tienen algo para dar o en otro sentido, su decir está adherido a la concepción extendida entre la población y sobre todo dentro del magisterio de educación primaria en la que ser maestro es trabajar con los niños, de tal forma que los directores para no perder esa parte de identificación con la profesión hablan de mantener el contacto con los niños

...porque pues yo me siento muy a gusto en un, la verdad yo me siento más llena estando en mi grupo con los niños que, pues organizando, planeando y viéndolo todo desde aquí ¿no?...<sup>44</sup> .

En general el discurso docente en este nivel tiene en lo implícito como centro a los niños, para los directores es importante recuperarlos en este tenor, aunque es significativa la forma que tiene Lourdes de decirlo, se siente más llena, lo que implica un proceso de alimentación, como si ella se los comiera para poder nutrirse.

Los alumnos nutren algunos aspectos de la acción directiva, el contacto con ellos les asegura su identificación con la docencia, “no quieren dejar de ser docentes” porque se considera que lograr que los niños aprendan es satisfactorio, es común escuchar entre docentes que la prueba de fuego es lograr que un grupo de alumnos de primer grado aprenda a leer y escribir, se ha convertido en una especie de mito que cuando un docente ha pasado esta prueba es cuando se puede considerar a sí mismo como un verdadero profesor. Por tanto, esta parte de identificación con la docencia no puede perderse con facilidad y los directores, que como ellos dicen, antes de ser directores fueron o son docentes, requieren creer que la cercanía con los niños es importante, es así como ellos nutren esa parte identitaria sustantiva para la docencia. Los directores comisionados no tienen esa posibilidad de elegir, como casi siempre están en escuelas pequeñas en que atienden ambas responsabilidades, su trabajo en este sentido es mucho más complicado que el de los directores efectivos, pero la parte de atención a los niños dicen que les resulta gratificante por las mismas razones,

...a veces da satisfacción a de manera personal así aunque no lo exprese uno pero dije “¡ese ya aprendió a leer!” Quién sabe cómo le hizo o qué cosa fue lo que le... le... le... este... motivó aprender a leer pero ya aprendió, o sea hay satisfacciones como esa ¿no? Que en ocasiones viene a... a como que a alimentar el espíritu de trabajo de uno mismo e...<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Lourdes Oviedo González, septiembre de 1999.

<sup>45</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

Vuelve a aparecer en este relato la idea de alimentación, de nutrirse en el trabajo y acercamiento a los niños, en sentir goce por su aprendizaje, convierten esta idea en la trabazón más fuerte de la identificación docente, el goce es que el otro aprenda aunque no se tenga conciencia clara de cómo es que lo hizo, puede no existir claridad en los elementos metodológicos usados en la enseñanza pero eso no es de mayor relevancia, lo importante es que los niños hayan logrado ese aprendizaje porque es muy evidente y tanto los padres como los profesores y los mismos alumnos pueden ver que en efecto se alcanzó determinado objetivo o dominan contenidos específicos. Es como si en cada pequeño acto de esta naturaleza los profesores volvieran a creer en sí mismos como docentes y con ello aún sin pasarlo por el plano de lo consciente, actualizan aquella misión histórica de dar luz, de sacar de la ignorancia a los sujetos, es uno de los actos en que se puede dar contenido a esta misión en lo individual, por esto se vuelve un punto central de la identificación docente y por ello mismo los directores, que al menos en su discurso así lo refieren, buscan esa posibilidad de realización en la cercanía con los niños, en la producción de su aprendizaje.

Por el inevitable alejamiento con el trabajo dentro del grupo que implica el ejercicio gestivo es que en la doble acción, los directores comisionados no encuentran tan agradable la encomienda directiva,

Alma: Tú eres el director ¿no?

Felipe: Si, desafortunadamente.

Alma: ¿Por qué desafortunadamente?

Felipe: No es tan, cómodo (...) muchas veces hay que abandonar el centro de trabajo para las reuniones. Después entregar, por ejemplo, que certificados, digo, de venir a los certificados, que las boletas en control escolar, no falta que por allí un niño hay que darlo de alta, y pus es medio día perdido, aunque esté yo cerca pero son ora si, no deja de que es un medio día, me causa un poquito de ruido, a mí la administración, porque no me gusta.

Alma: ¿Por qué no te gusta?

Felipe: No me gusta en el sentido de que siento que es una pérdida de tiempo, porque, vamos, por ejemplo si tengo reuniones por decir en septiembre, octubre y noviembre y luego reuniones sindicales y demás reuniones, digamos que por diciembre ya llevo yo seis faltas, o sea seis días perdidos (...) entonces hay casos incómodos, aunque te diré que a la larga, después de... llevo cuatro años en la dirección de allí de esa escuela pero en la anterior, otra unitaria, también es... lo

hice como cuatro años y en otra bidocente lo hice un año, o sea que ya como que ya ya se acostumbra uno a la mejor se acostumbra uno a la mala vida pero, no deja de ser incómodo...<sup>46</sup>

La dirección, en este caso, no es muy agradable para Felipe porque le ocasiona incomodidades como tener que salir entre semana de la comunidad donde trabaja y caminar varios kilómetros y hacer de nuevo el viaje de regreso porque debe volver a laborar uno o dos días. En semanas normales de trabajo, es decir sin interrupción por reuniones, Felipe sale de su hogar el lunes por la madrugada, llega a su escuela y sale de la comunidad hasta el viernes por la tarde, de modo que una reunión entorpece sus actividades planeadas y por si fuera poco, el contenido de estas reuniones le parece irrelevante porque casi siempre son de información, lo que podría resolverse mediante un oficio. Perder los días, es decir, el avance con los niños le resulta difícil porque se violenta el ritmo de trabajo, él dice, “hay ocasiones en que está uno metido en el trabajo y le tienes que cortar porque ya te llamaron a una cosa o a otra”. Esto ocasiona pérdida para el adelanto en el tratamiento de los contenidos programáticos que después ya es difícil recuperar y además, no tiene a quién echarle la culpa de que sus alumnos no aprendan o que no alcance a cubrir todos los objetivos del programa.

En su carácter de director él elige trabajar con los niños más pequeños, los de primero, segundo y tercero (trabaja en escuela bidocente) por lo que es sólo su responsabilidad el logro de objetivos que por otra parte son muy visibles en estos grados, por eso él considera que si falta con regularidad, sus alumnos se atrasan y no puede culpar a nadie de ese atraso. En este sentido, su posición como director comisionado es más vulnerable, por un lado tiene que cumplir con las disposiciones administrativas, normativas, que demanda la organización escolar y por otro lado su responsabilidad con el grupo de alumnos es delicada pues debe dar cuenta de los conocimientos adquiridos por los niños sin que medie el trabajo de otro profesor, por esto dice que no hay a quién culpar. Esta

---

<sup>46</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

responsabilidad es construida y asumida por sí mismo porque es ante él que debe rendir cuentas al haber interiorizado desde su socialización primaria que la escuela debe servir de algo a los niños con carencias, como él, por tanto la exigencia en el cumplimiento es por principio para sí, aunque también a los padres de familia y al supervisor rinde cuentas, éstas pueden ser tamizadas, no así el compromiso interno al ocupar el lugar de la institución.

La necesidad de realizar dos esfuerzos o dos trabajos en uno mismo, le ha permitido acostumbrarse a dar más de sí porque lleva ya varios años en el desempeño de las dos funciones, de manera que “la mala vida” ya no le parece tan mala o ya está tan habituado a ésta que ha terminado por gustarle, además de que la experiencia, la práctica que en estos quehaceres ha adquirido, le permite asumir con tranquilidad y con cierta facilidad el compromiso de la administración y con ello ayudar no sólo a los niños sino también a otros profesores que ocupan una posición similar a la suya, les auxilia y asesora cuando ellos o el Supervisor se lo solicitan, lo que le sirve como medio para afianzar su propio lugar tanto real como simbólico; real en el sentido de la trama de relaciones establecidas en su ámbito de trabajo y simbólico en el sentido de ocupar un lugar de hermano mayor en esa familia imaginaria de inscripción.

Estas acciones dan juego a una práctica docente-directiva no bien diferenciada mientras en el mismo espacio físico del establecimiento escolar se resuelven las dos actividades; por lo regular se tiene que desarrollar los dos tipos de acciones de manera simultánea, lo que lleva a que la propia costumbre construya paulatinamente una especie de práctica imbricada donde las dos partes tienen cabida y que con dificultad se pueden después desprender de ellas porque el grupo sin ser responsabilidad directa para quienes adquieren su clave como directores efectivos, continúa como un espacio de trabajo y afectividad necesario para ellos. El propio origen poco claro de la función directiva, según se ha visto, permanece anclado en la práctica actual de los directores en tanto no se aprecia el momento en que separan la docencia de la dirección.

Por lo que respecta a las relaciones establecidas con el resto de profesores, los directores comisionados, consideran que

...cada uno de los que estamos aquí tenemos una responsabilidad y sabemos cuál es el papel que desempeñamos. Yo la otra ocasión le dije, siempre he funcionado como director comisionado, yo no soy director efectivo, yo lo vería como una autoridad prestada, te doy esta comisión... te doy esa comisión y, pero también tienes que cumplir con tu, trabajo, ¿no? en el grupo... Entonces yo tenía esas dos cosas que hacer así que yo me abocaba más, y cuidaba más por cumplir con mi trabajo con, los niños, más que vigilar el trabajo del compañero...<sup>47</sup>

Se reitera que lo sustantivo del trabajo docente es estar frente a grupo, en realidad es el que se considera por excelencia trabajo docente, lo demás pueden ser comisiones u otras actividades que incluso pudieran parecer superfluas y por ello no merecer tanta atención. En palabras de Juan, cuando funge como director comisionado, tiene una “autoridad prestada”, una autoridad que le “presta” el Supervisor que es quien le encomienda la comisión, pero cuando esto sucede, el supuesto es que en efecto, el Supervisor -con facultades normativas para ello- deposita toda la autoridad en quien elige como director porque es merecedor de su confianza y sabe cuál es su personal que le responderá mejor en estas circunstancias. Se establece una negociación en la que ambas partes saben qué pueden ofrecer: la confianza de que se hará un trabajo decoroso y en esa medida el lugar especial que asegura la dirección de la escuela es lo que el Supervisor maneja mientras que el director comisionado promete el cumplimiento de responsabilidades y la buena marcha de la escuela.

Es así que la autoridad prestada en el sentido de que siendo comisionado puede ser sustituido en cualquier momento, en realidad es bastante relativa puesto que como lo refieren, la comisión parece ir con ellos y cuando se cambian de escuela, incluso de zona continúan con este cargo que poco a poco se incorpora a sus esquemas de trabajo de modo que desprenderse de esa práctica les representa dificultades. Sin embargo, cuando no asumen al principio, que en

---

<sup>47</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Juan Máximo García, marzo de 2001.

realidad tienen en sus manos esa autoridad, no la ejercen y su trabajo precisamente por ello, se ve más ligado a los niños, a la docencia, de tal suerte que “vigilar al compañero” no es su prioridad o no se sienten con la suficiente fuerza para hacerlo. Por otro lado, la autoridad prestada también está en el sentido de que al ser director comisionado, él mismo no se reconoce como poseedor de todos los atributos que otorga la investidura institucional, algunos comisionados pueden no considerarse legítimos en este ejercicio, por eso le llaman autoridad prestada y consideran que en cualquier momento podrían renunciar al desempeño de esta tarea, aunque no es lo que sucede en la mayoría de los casos puesto que en la medida en que se ocupan del encargo hay lazos que con sutileza los atan al ejercicio gestivo, la ganancia resulta importante, adquieren poder, autoridad, presencia y pueden tener bajo su dominio a sus compañeros. En algunos casos la autoridad prestada cobra tal fuerza que incluso llega a ser mucho más importante que la del director efectivo, cuando el comisionado posee información o ha establecido relaciones que son su prerrogativa.

La vigilancia al compañero, se convierte en uno de los puntos más difíciles para el director comisionado en tanto comparte con esos compañeros la responsabilidad y los problemas comunes a la docencia como cuestiones de enseñanza aprendizaje, relaciones con los padres de familia, entre otros, lo cual de alguna forma les mantiene unidos y en este sentido se establece un lazo más fuerte de comprensión que hace más difícil, como se aprecia en las palabras de Juan, pensar la autoridad como propia, es decir, hay mayor identificación con los docentes que con los directores. Por otra parte, si aceptamos que el director puede ocupar un lugar totémico<sup>48</sup> que es a la vez temido y deseado en tanto ofrece algunas canonjías por estar al frente de la institución pero al mismo tiempo le obliga a la escucha y asunción de las demandas. Esto dificulta encarnar la

---

<sup>48</sup> Freud (1913) trabaja ampliamente este aspecto, ocupar un “lugar totémico” equivale, según el autor, a ser venerado y respetado por los súbditos, a ocupar un lugar especial pero al mismo tiempo a actuar dentro de los límites que el mismo grupo le impone a su líder.

responsabilidad; no es fácil aceptar el gozo y el sufrimiento que implica esta asunción porque desde su experiencia como docentes saben lo resbaladiza que es la posición del director y cómo pequeños errores o desacuerdos generan en ocasiones conflictos mayores. Saben, asimismo, que en un momento determinado los profesores pueden unirse contra la autoridad que el director representa y en el caso de los comisionados que viven la autoridad como “prestada”, su posición es aún más delicada, puede ser perdida. La analogía con el tótem estriba en que esa posición es codiciada por muchos docentes, unos en mayor medida que otros y por esto mismo es que exigen del director una serie de atributos a veces incompatibles entre sí, de modo que es el rey pero eso mismo le obliga al cumplimiento de lo que los otros exigen, entonces la dirección implica una suerte de pérdida en algunos aspectos y ganancia en otros.

Por otra parte es difícil asumir un encargo de esta naturaleza, en el que se requiere un adecuado manejo de las relaciones de poder si no medió para ello una etapa formativa. Al respecto, la comisión como director comporta este sentido, vivir primero la autoridad prestada para después ejercer una autoridad propia cuando son directores efectivos. Mientras son comisionados, su jerarquía imaginaria puede ser leída como situarse en el lugar del hermano mayor a quien el supervisor delega la responsabilidad de vigilar el cumplimiento institucional mientras que poseer la autoridad, ser director efectivo equivale a ubicarse en ese lugar parental y asumir lo que esto implica en términos de responsabilidad en la toma de decisiones y en el establecimiento de una red de relaciones favorecedoras para la acción institucional.

Con todo, al llegar a poseer autoridad propia y ser director efectivo, no se puede con facilidad dejar atrás el ejercicio de la docencia que durante algunos o muchos años, fue el centro de su trabajo y de su vida, por ello buscan la cercanía con los niños y además de las condiciones económicas o de otro tipo que les llevan a solicitar la doble plaza, esta cercanía con los alumnos es un factor que motiva dicha esta solicitud aunque ya en el servicio consideren que es agotador este tipo de trabajo en doble turno. Sin embargo, esto mismo les mantiene en



comunicación constante con los compañeros, es decir, comparten, tienen algo en común de modo que pueden comprenderlos y ayudarlos porque no se alejan de los problemas que plantea la docencia.

...Mire, a lo mejor, pensará usted que soy este, vanidoso, o que este, que me gusta... e... decir algo que no es... Yo... le hablo con toda este... con toda la realidad. Mire estoy tan acostumbrado a mi... a mi labor porque no voy a decir que es un trabajo, para mí es una diversión (...) Mjú, estoy tan acostumbrado a... a mi labor, que yo extraño la escuela, extraño a a los niños, cada que puedo, yo voy y me meto al grupo, este... voy a ver qué... qué este... están haciendo mis compañeros, qué están haciendo los niños, eh... en un momento pues intervengo por ahí... este... o sea que yo deveras que yo los extraño bastante a los niños...<sup>49</sup>

Aparece también en esta voz la idea de la costumbre que representan los tantos años de servicio en que el trato con los niños se ha vuelto necesario y el ambiente escolar se convierte en parte indispensable para poder vivir como lo es para el profesor Celerino quien incluso en los periodos vacacionales, necesita ir a dar sus vueltas a la escuela, así que va cuantas veces lo necesite, camina por el patio o entra en los salones y después puede regresar a su casa más tranquilo. Es como la vigilancia que necesita ejercer sobre sus dominios.

Como parte de su trabajo cotidiano considera esencial entrar a los grupos y tener algún intercambio con los alumnos que le permita sentirse docente, sentir que está trabajando, él relata una anécdota que le parece entre chusca y ofensiva, escuchó cuando alguien preguntó a una maestra si él trabajaba en la mañana y en la tarde, a lo que la maestra contestó: “si, nada más que en la mañana trabaja y en la tarde es director”, esto le provoca risa, pero a la vez trata de justificar su trabajo como director y enumera todas las tareas que a diario realiza dentro y fuera de la institución. Al unir a estas actividades su visita a los grupos reitera esa idea muy presente en los docentes que consideran trabajo sólo al tiempo que están directamente con los alumnos sin interesar tanto el contenido de lo que desarrollan de modo que puede estar en el mismo nivel de importancia

---

<sup>49</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

la enseñanza de alguna manualidad que la solución de un problema matemático por ejemplo. No es considerado como parte del trabajo docente discutir en el Consejo Técnico algún problema importante de la práctica o la asistencia a cursos, que llegan a verse hasta como distractores que impiden la marcha normal de actividades escolares. En este sentido, a pesar de que los directores saben la cantidad de cuestiones que deben resolver, como esta carga se halla más relacionada con cuestiones de gestión o de administración, para ellos mismos estos “distractores” no tienen igual aceptación que la docencia, a lo que se suma la misma afectividad que lleva consigo el trabajo con los niños como forma privilegiada de garantizar la identificación con la docencia.

Extrañar a los alumnos por tanto es extrañar ese lugar especial en que los niños colocan al profesor, como figura respetada y querida cuya palabra pocas veces puede ser ignorada, así que el maestro Celerino entra a los grupos cada vez que puede y lo descrito antes representa uno de los motivos que lo impulsan al acercamiento, sin embargo, esto es una creencia necesaria para el director, cree que necesita hablar del contacto con los niños pero resulta más fuerte para su ejercicio directivo que en las visitas a los grupos, en realidad aproveche para ver lo que hacen los maestros, vigilarlos, orientarlos, y en este sentido, las visitas sirven a la vez para dar contenido a las actividades propias de su acción directiva, así satisface su necesidad de cercanía con los niños y al mismo tiempo confirma su posición al vigilar de manera sutil el desempeño de los profesores.

Estar en ambas actividades permite la empatía

...pues pienso que logro entender más a las compañeras en los problemas, en los problemas que ellas (...) tienen y que yo tengo también, yo no he dejado de tener los problemas que ellas tienen, no he dejado de pasar también, pues, por la problemática que presenta a veces el grupo, o los padres de familia, los vivo también como docente porque al fin y al cabo hasta la fecha lo sigo siendo, sigo estando frente a grupo también y si me ayuda a entender los problemas de las compañeras y a sentirme un poquito en, en su lugar, digamos, cuando se presenta, se presenta algún problema.<sup>50</sup>

Al no separarse por completo de alguna de las dos actividades, siempre está una sobre la otra, en sus esquemas se percibe que la dirección hunde sus raíces en la docencia, por tanto, aunque dejan la actividad docente para ocuparse de la gestión, en realidad jamás la abandonan, su identidad está anclada fuertemente en el ser maestro y realizan actividades diferentes pero no pueden aceptar que sean prácticas diferentes como de hecho lo son. Al respecto se puede pensar en una especie de “no lugar” según lo planteado por Nicastro (1997) al considerar que la dirección no emergió como actividad diferenciada con claridad de la docencia (ver capítulo 1), como no se ha elaborado algún trabajo al respecto, los profesores pasan a la dirección sin que medie una formación específica para tal efecto y no hay cursos que pudieran abordar lo que corresponde a las actividades del director, se genera así que no exista un espacio acotado y claro para el trabajo del director.

Por otra parte, dentro de las funciones del director<sup>50</sup> se estipula que cuando los profesores se ausentan de la escuela porque se les concedió un permiso o por alguna otra causa, es el director quien se hará cargo de la atención a los grupos. Algunos directores así lo hacen, otros por las distintas actividades que a diario deben realizar, soslayan este encargo y prefieren regresar a los alumnos a su casa o dividirlos entre los grupos paralelos para que los maestros de cuarto grado, por ejemplo, atiendan a los niños de cuarto grado cuyo profesor no asistió a laborar. Otras veces es uno de los profesores, el encargado de la “guardia semanal” quien se encarga de “poner trabajo y vigilar la disciplina” durante el día en que el profesor titular no asista. Así, aunque en el discurso se anuncia un apego fuerte al grupo y una necesidad de acercamiento, el contenido práctico que da a esto es un contacto esporádico, que no exige una asunción de responsabilidades más fuerte de lo que ya es de por sí su propia práctica gestiva.

---

<sup>50</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Lourdes Oviedo González, septiembre de 1999.

<sup>51</sup> En materia de Organización Escolar se señala: “10. Tomar a su cargo el grupo que eventualmente quede sin maestro y, de ser necesario, adoptar las medidas que garanticen su atención permanente.”( SEP 1986a., p. 15)

Otro punto de contacto entre las dos actividades es que durante su trabajo como docentes, adquirieron algunos conocimientos de lo que es el trabajo directivo mediante la observación de lo que hacían otros directores, en especial con quienes trabajaron, sólo cuando no tuvieron esta posibilidad de aprender por observación directa, preguntan a otros directores o al supervisor para resolver los problemas a que esa práctica les enfrenta. Pero aquellos que tenían una mayor claridad en relación a sus aspiraciones, o sea que tenían la pretensión de ser directores y así lo habían manifestado, solicitando al supervisor alguna oportunidad al respecto, también en el ejercicio de la docencia podían combinar actividades y estar al tanto de la práctica directiva al ocupar el encargo de la subdirección o al asumir otras tareas a pedido del encargado

...cuando el... el... el director se ausentaba por algún motivo me dejaban a cargo, casi siempre tuve el quinto o sexto grado, siempre he trabajado con grupos, con grupos del tercer ciclo: quinto o sexto grado, entonces a lo mejor por eso me dejaban encargado, pues allí está el profesor Rubén, algo... “si algo sucede diríjase con él”, “si algo necesitan diríjase con él”, entonces le digo, siempre ha habido algún porqué...<sup>52</sup>

Siempre le ha gustado organizar y tener responsabilidades, por eso cree que su director confiaba en él cuando debía salir de la escuela y lo dejaba como al cuidado de la misma para atender a las demandas y necesidades de los otros profesores, esto forma parte del aprendizaje de la práctica gestiva del profesor Rubén pero siempre ligada a la docencia, es otra de las razones por las que aparece la práctica directiva asentada en la práctica docente, con actividades diferentes pero compartiendo afectos, trayectorias, responsabilidades, en fin, identificaciones.

Ser subdirector de la escuela o estar a cargo cuando el director se ausenta, cumple en parte la misma función que la de ser director comisionado, es otra posibilidad de encarar del rito de iniciación que les prepara para asumir en algún momento la autoridad propia, es decir, esto es equivalente al ejercicio de la

---

<sup>52</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.

autoridad prestada que señala el comisionado, sólo que en estos casos quien presta la autoridad es el director efectivo quien deposita su confianza en alguien y tiene la seguridad de que en su ausencia la escuela marchará bien, cosa que efectivamente ocurre porque en estos casos hay la idea concreta de ejercer más adelante como director y el que se vea su buen desempeño le ayuda a sumar puntaje y adquirir la experiencia necesaria. Un relato así es contado con orgullo, el hecho de ser depositario de la confianza del director da también una posición de mayor importancia, es el elegido entre todos los docentes para hacer cumplir las reglas institucionales o para ayudar a quien lo necesite. Esta posición resulta entonces gratificante puesto que no se renuncia a ella sino al contrario, se asume la encomienda del director de tal modo que por varios años o el tiempo que sea necesario según cada caso, se ejerce esta modalidad de autoridad prestada.

Mediante las distintas formas de encarar el paso de la docencia a la dirección, aparece el sentido de ilusión cuando al transitar a una práctica que tendría que ser totalmente distinta y de hecho, las actividades gestivas son diferentes a las docentes, se mantiene la necesidad de seguir siendo docente, para estar más cerca de los compañeros y compartir los problemas pero sobre todo compartir el peso de las responsabilidades. La ilusión estriba en ser director y creerse aún docente o ser docente y tener autoridad propia como director. Cuando no hay una clara diferenciación en este sentido, suele ocurrir que el liderazgo entendido por ellos como la asunción del papel protagónico en la vida de la escuela, no tenga muchas posibilidades de emergencia si el director sigue aferrado a vivir su práctica como docente. Si por el contrario, siendo salarial y oficialmente un docente se vive la práctica gestiva, entonces puede aparecer el liderazgo entendido como poseer una autoridad prestada, sin embargo, tanto si es docente comisionado como si es director efectivo, con autoridad prestada o con autoridad propia, lo cierto es que su acción permite a la institución escolar una movilidad que lleva de diferentes formas al cumplimiento de fines y metas de acuerdo con la concepción que estos directores tienen de lo que significa la escuela primaria, concepción que en realidad no es individual sino una

“representación social” y en ese sentido, compartida en sus puntos esenciales con prácticas específicas comunes a un grupo de compañeros a las que se les imprime un sello particular.

#### d. Hasta dónde llegar

Los caminos que los profesores recorren para situarse en su escuela y llegado el momento apoderarse de ella, o sea convertirse en la institución son parte de los mecanismos que permiten el proceso de identificación, con la llegada a un lugar que remite a la ilusión de ser... Los profesores han luchado, han realizado todo lo necesario, incluidas prácticas sancionadas como negativas o no bien vistas como pasar por encima de los derechos de otros profesores o “quedar bien” con algún dirigente a costa de lo que sea. Además han tenido la paciencia para esperar cuando así se requería o han tenido el coraje para sortear obstáculos y esto con la idea, de salir de un lugar de pobreza, de ignorancia, de obscuridad para llegar a un lugar diferente que les confiere otras posibilidades de mayor aprecio por sí mismos. Sin embargo, este punto de llegada también se puede ver como punto de clausura, de pérdida de una parte de la ilusión porque más allá de esto parece haber poco, no se sigue buscando ni se recorren otros caminos o al menos no con la misma ilusión por el crecimiento personal en sus diferentes aspectos, es aquí donde aparece la idea de límite como una especie de estancamiento, allí encuentran los suficientes motivos de vida como para no continuar con esa carrera que venían desarrollando, ya no desean cambio de adscripción, ni les parece tan importante la política sindical, ni alejarse más de los alumnos que como se ha dicho son fuente de identidad docente, entonces la opción es mantenerse en ese lugar, lo cual no significa pérdida de deseo sino darle un nuevo cauce dentro de la misma institución.

En este lapso que dura el recorrido los profesores forman una nueva familia porque encuentran a su pareja y se unen, empiezan una nueva vida que en realidad no es tan nueva puesto que forman familias con cierta semejanza a su

familia de origen, tienen hijos en los que depositan su esperanza y en los que siembran la ilusión (por esto bien pueden perder una parte de ella) por luchar para “ser alguien en la vida”, es una suerte de pasar la estafeta para continuar con la superación y salida de un medio difícil, lo que indica el cumplimiento parcial de los deseos.

Esto significa un límite, es decir hasta la formación y desarrollo de una familia nuclear ya no se puede seguir igual porque entonces se encaminan los esfuerzos para sacar adelante a los hijos y en el caso de las maestras cambian las prioridades, la participación en actividades fuera de horario se reduce de manera considerable cuando no desaparece por completo, pues todo el tiempo posible es dedicado a los hijos y a los deberes de casa. La docencia es una profesión de medio tiempo, compatible con la actividad doméstica, lo que la ha definido como profesión femenina<sup>53</sup> porque permite a la mujer dedicar medio tiempo a cada una de estas actividades, además, por el propio contenido de la docencia en educación básica que se desarrolla en contacto directo con los niños, desde lo social se le ha relacionado con la maternidad que a su vez se construyó socialmente como un atributo y responsabilidad de las mujeres.<sup>54</sup> En estas circunstancias, el ascenso ya no se constituye como lo importante para las maestras, ya no se aspira a otro lugar, al menos las condiciones ya no permiten pensar y actuar en esta línea, incluso, se empieza a tener problemas, como es el caso de Blanca quien al ocupar el cargo de directora comisionada dice que en su casa tiene dificultades porque llega más tarde, tiene que resolver asuntos en el tiempo que antes dedicaba a su familia y las responsabilidades son más fuertes en este desempeño sin que por ello tenga algún pago extra; sin embargo, lucha y enfrenta estas dificultades y otras de la propia institución escolar, lo cual significa que tiene alguna otra recompensa aunque ella dice que llegado el caso prefiere

---

<sup>53</sup> Para Apple, (1989) hay una tendencia de cambio en el mercado de trabajo que favorece la disminución de empleos con autonomía y son las mujeres quienes ocuparán eventualmente este tipo de trabajos. Por otra parte estos trabajos y en general los desarrollados por las mujeres tienden a ser más controlados.

renunciar al ascenso y continuar como maestra de grupo pero no a su responsabilidad de ser madre y ama de casa.

Es escaso el número de profesoras que deciden continuar en el ascenso, sea por las anteriores consideraciones o porque las relaciones políticas y sindicales han sido manejadas tradicionalmente por los varones y en las que es poco factible la entrada de las mujeres. Esto se hace evidente en el plano estadístico, la revisión muestra que del total de directores de escuelas primarias generales que hay en Hidalgo, sólo el 30% son mujeres y a medida que los cargos ascienden en categoría, descende el número de mujeres que se ocupan de esas actividades, como es posible observar en la tabla siguiente:

Tabla núm. 9: Jerarquías y porcentajes.

Cargo	Número		%	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Docentes	3632	7317	33%	77%
Directores	1322	584	70%	30%
Supervisores	143	22	87%	13%
Jefes de sector	16	2	89%	11%
Jefes de departamento	1	0	100%	0%

Fuente: Departamento de Coordinación de Planeación. Instituto Hidalguense de Educación. Año escolar 2000-2001.

Departamento de Control Escolar. Subdirección de Educación Primaria. Hidalgo. Año escolar 2000-2001.

En este hecho influyen con fuerza las consideraciones anteriores y la asunción de este tipo de expectativas y roles por parte de las propias docentes

... pues sí, mi idea, y bueno si, hubo la oportunidad de que me ofrecieron una supervisión, pero pero este... era muy lejos, bueno yo así lo entiendo porque me dicen ¡ay! que Pisaflores, que está lejísimos, yo... es más ni lo conozco, dicen "¡Ah no! es que está lejísimos, si te van a ayudar pues que... que te den otro lugar más cerca". Entonces, hubo la oportunidad de que me, me este... se me diera una supervisión pues que le hablo de unos seis años pero pues mi... mis hijas... si así no estoy con ellas todo el tiempo, menos yéndome más retirado, ¿no? Y... y trabajé pues yo siento retirado adelante de Tulancingo, Acaxochitlán, doble turno, todavía más, pues no... No, la verdad no, o sea sí, sí es muy bonito,

<sup>54</sup> Al respecto se puede consultar a Badinter (1981), ella muestra cómo el amor maternal se origina en una concepción social que es distinta según la época y los usos sociales, por tanto no deviene de una "naturaleza femenina" ni es innato.



¿no? pero, por los viajes no me la van a dar aquí a... a la vuelta de la esquina, tendría yo que ir a hacer mis méritos, como de maestro, y y pues realmente yo siento que ya no, por mis hijas, mi esposo, la familia, y como somos tan ligados a la familia, como que irme más lejos... tendría yo que quedarme en otro lugar y sería más complicado.<sup>55</sup>

A pesar de que la maestra considera que es una oportunidad y que es bonito el trabajo en una supervisión, no aceptó este ascenso porque le resulta más fuerte la relación establecida con su familia, estar siempre cerca de ellos, no descuidarlos porque si sale, no podría llevar consigo a todos dado que sus hijas no podrían cambiar de escuela ni su esposo de trabajo. Cuando la familia vive con una fuerte dependencia de la madre, implica para ésta olvidarse total o parcialmente de sus propias aspiraciones. Ser tan ligada a su familia, le impide realizar otras actividades o cambios en su trabajo como sería el ascenso donde encontraría otras posibilidades de realización puesto que ella cuenta con agrado que al ser comisionada como supervisora, era invitada a los diferentes eventos programados por las escuelas y ella se sentía a gusto con estas distinciones y junto con ello a otra posibilidad de ejercer el poder, sin embargo no acepta el cargo. La familia entonces actúa como un lugar sustitutivo de realización, esto es, aún cuando para la profesora el ascenso significaría la posibilidad de encontrar otra forma de identificación, asume el lugar de madre y esposa como el más firme espacio identificador, porque así se ha construido en sus esquemas y a ellos se ata con su acción.<sup>56</sup> Por tanto, el género, resulta ser un límite para las aspiraciones de ascenso que se presentan puesto que como en este caso, es la misma profesora quien decide que su actuación como ama de casa y madre es el central porque es el papel social que de varias formas se le exige, la profesión es colocada en un segundo plano aunque se puede pensar que el tiempo de permanencia en el hogar no es en sí el punto en debate pues trabajar doble turno equivale a estar fuera de casa todo el día. El tiempo entonces es el pretexto, la

---

<sup>55</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, marzo de 2001.

<sup>56</sup> Dowling (1987) plantea que el apego a la familia puede ser visto como una forma cómoda de dependencia puesto que así se evita enfrentar otras responsabilidades y retos que causan temor a muchas mujeres.

cuestión más tangible para encubrir o soslayar discusiones sobre asuntos más profundos.

Ligado a estas condiciones están las pautas culturales, los significados que comparte el magisterio estatal, en el ámbito local no es un secreto que los profesores frecuentemente convivan en parrandas y sea en estos espacios donde se anuden las negociaciones para este tipo de ascensos que después formalizan, por tanto, la mayor parte de las profesoras están excluidas al no poder entrar en este tipo de relaciones o sólo de manera indirecta se benefician por el ascenso o cambio de otros compañeros o porque sus relaciones con las autoridades así se lo permiten.

Se puede leer otra manifestación de la clausura o límite en los profesores que crecieron y estudiaron en áreas rurales y continúan su servicio en este tipo de zonas. Como antes se ha mostrado vivieron este proceso como circular: es el arranque y la llegada, es por tanto una forma de límite. Aquí se mezcla una idea de lealtad al propio grupo, de devolver a ellos lo que se ha logrado vía el estudio y el recorrido para escalar puestos aún cuando sea en el nivel de comisión en el caso de los directores. El límite es ser atrapado por el propio espacio simbólico y no salir de éste, quedarse en ese espacio no sólo es en lo físico sino se puede estar en la ciudad por ejemplo pero seguir atado a las “formas de hacer” de ese grupo de procedencia, en este sentido mantener fidelidad al grupo es no alejarse de las costumbres y creencias ni aunque se logren otros niveles de vida, al parecer sería muy difícil dejar de hacer lo que constituye una forma de vida.<sup>57</sup> Esto es que la pertenencia a un grupo o a una comunidad hace que se compartan una serie de creencias, costumbres, opiniones, actitudes, respecto de algo, lo que desde Durkheim se ha llamado como “representaciones sociales” que logran cierta cohesión entre los sujetos y al mismo tiempo forman parte de su identificación. De esta suerte, aunque el contacto físico se haya perdido, es decir, aunque haya una distancia real, terrena y objetiva, entre el lugar de residencia y

---

<sup>57</sup> Al respecto se puede acudir a Lewis (1959). En este texto se puede apreciar cómo las formas de vida interiorizadas desde el grupo de pertenencia, continúan más allá de un posible cambio económico o social.

el grupo de pertenencia, aunque no haya interacción con el grupo, siempre habrá el sentimiento de pertenencia, de ser parte de ellos en función de compartir esos valores, costumbres, es decir, compartir la representación social y en ese mismo sentido, afianzar los procesos identitarios.

En algún momento durante este proceso, aflora una especie de sentido de traición al grupo y traición a sí mismo, quizá cuando al transitar por la escuela, esos valores, creencias, costumbres, aquello que da contenido a las representaciones sociales interiorizadas en la socialización primaria, pueden ser cuestionadas de modo que el sentir que se traiciona a sí mismo también está presente en este límite en tanto el paso por las instituciones escolares proporciona una “socialización secundaria” de acuerdo con Berger y Luckman este tipo de socialización posibilita la internalización de distintas realidades con lo que se separa de lo internalizado en la socialización primaria.<sup>58</sup> Sin embargo, la necesidad de mantenerse fiel a ese grupo primario y no “olvidar los orígenes” se sostiene en el acto, en el vestir, en el hablar, en el lenguaje en sentido amplio aunque se pretenda lo contrario. Es decir, habrían diferentes posibilidades: una es el mantenerse atado de manera consciente y activa a estas ideas provenientes de

la socialización primaria, otra es creer que el lazo permanece pero por la vía de la práctica tener otras manifestaciones, lo que en palabras de Bernstein (1990) sería una separación entre voz y mensaje, esto es la separación entre el sujeto-discurso y la práctica; una posibilidad más, en sentido inverso a la anterior es negar el origen pero por la vía de la acción confirmar lo contrario. El límite radica justo en no reconocer la existencia de estas posibilidades aunque el grupo de pertenencia puede actuar como cerco si el ideal del yo, las aspiraciones del

---

<sup>58</sup> “Desde la postura del psicoanálisis, el proceso de socialización se define como un encadenamiento de identificaciones primarias y secundarias, que constituyen núcleos organizadores del comportamiento. El resultado más importante de este encadenamiento sería -desde esta perspectiva- la construcción del superyó y del ideal del yo. El primero se estructura como un centro de regulación normativa, interiorizada y fuertemente controladora, opera como conciencia social y dispone, para su función de control, de los sentimientos de culpa y expiación. El segundo vincula los deseos del sujeto a metas y modelos sociales

profesor están colocadas en referencia a este grupo, lo que no le permite ir más allá, por tanto la pertenencia a este grupo pasa a formar parte de la clausura.

El recorrido geográfico conlleva también su propio límite, llegar a ser director de una escuela de la ciudad y si es la capital del estado resulta todavía mejor, pero no más allá de esto, esto constituye el máximo posible, salir del territorio estatal sólo se piensa en condiciones especiales cuando no se tiene otra opción; la idea general es permanecer cerca del lugar donde nacieron o cerca del lugar que eligieron para trabajar. Incluso en alguna temporada, para ir a estudiar, “no se animan a hacerla en México”, aun cuando la capital del país está muy cerca del sector donde labora este grupo de profesores, porque este traslado ocasiona incomodidades y gastos. Por otra parte durante el recorrido geográfico se han consumido ya varios años, cuando llegan a “su” escuela, algunos están cerca de la jubilación, aunque como no es obligatoria continúen en el servicio:

...siempre he pensado que quizás yo quisiera e... terminar mis días en lo que a mí me gusta ¿verdad? pero también debo pensar sin egoísmo, también debo ser una persona plena, debo ser una persona completa para estar al frente, de apoyo con los niños porque si eh, ya sería un poquito difícil si yo estoy enferma, si yo tengo ya algunos trastornos de ese tipo pues pensar que voy a continuar en grupo al que vaya afectar más que ayudar, más que apoyar, yo creo que ya cuando sienta que ya empiezo a tener problemas quizás principalmente de salud es cuando yo decida retirarme...<sup>59</sup>

Así que sumado al límite geográfico, se encuentra el de la edad y aparejada a ésta los problemas de salud ocasionados por el natural deterioro del organismo. Además el recorrido implicó vivir en condiciones difíciles: el acceso a una comunidad lejana, la mala alimentación cuando no había en la comunidad más que “frijoles y tortillas” o porque se tiene que ajustar la dieta al escaso salario percibido; la incomodidad de vivir en “casas del maestro” donde los servicios son nulos o deficientes, el mal servicio médico proporcionado por la vía institucional,

---

aceptados, y opera a través de los niveles de aspiración relacionados con los sentimientos de autoestima.” (Fernández, 1994., p. 202)

<sup>59</sup> Entrevista. Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Lourdes Oviedo González. Marzo de 2001.

entre otras cosas lo que hace llegar “al lugar” en condiciones no tan plenas en muchos casos. Esta forma de vida se hace tan cotidiana además de que no hay otra opción que aún con enfermedades, los profesores están al frente de su grupo o de su escuela.

De igual forma manifiestan la idea de “terminar los días en lo que les gusta” de no retirarse porque esto les lleva a envejecer más rápido, por lo que la permanencia en el trabajo se prolonga y si a esto se le suma que el ya mermado salario, se hace menos cuando los profesores se jubilan, por todos estos motivos, los docentes no se retiran pronto del servicio. Además, en el estado no hay (hasta ahora) una legislación en materia de jubilación que impida a los profesores continuar en el servicio hasta que ellos así lo decidan, lo que origina casos extremos de profesores que por el cansancio o por algún trastorno físico, se queden dormidos sobre su escritorio o casos de directores que sólo lo son de nómina y otro profesor se encarga de las actividades porque hay alguna imposibilidad física para contar con la presencia del director efectivo pero que por los problemas salariales que esto acarrea se mantienen en las plantillas de personal como si estuvieran en servicio.

Con todo esto, al llegar al lugar en que se cumplen ciertas expectativas, la idea es ya no continuar en la búsqueda, quedarse allí el mayor tiempo posible. En la ciudad de Pachuca ha sido una situación común encontrar a directores que por 20 años o más permanecen al frente de la misma escuela primaria, quizá porque ese es el límite justo a sus aspiraciones. Cuando se encuentra ese “lugar ideal” que se había buscado, poco a poco las expectativas se anudan y se realizan creando una dinámica envolvente que les une fuertemente a ese lugar que después de algún tiempo se convierte en su propio límite, ya no quieren dejar ese espacio, lo que a su vez impide, durante ese largo lapso, la llegada de otros directores a las escuelas.

Otro punto de límite está dado en la superación profesional. Cuando ya son directores efectivos de una escuela primaria y no se han visualizado a futuro en

otro espacio de realización, ya no les interesa continuar con otro tipo de estudios, al profesor Celerino lo que le importa es que

...hubiera esos, esos cursos... esos cursos para... para directores, que se amplíen. Ya... ya hay, ¿verdad? Pero que se ampliaran... este... yo creo que con el... con el simple hecho de que nos organicen, para que, intercambiamos este, experiencias, con eso es suficiente, porque, porque adquiere uno nuevos conocimientos al intercambiar experiencias con los demás compañeros, que no nos saturen tanto de trabajo como en aquel curso que tuvimos a inicio de curso, no; fue muy este... agotador... ese curso... porque estábamos allí desde las ocho de la mañana hasta las tres de la tarde y todavía ¡tarea! Para... para el siguiente día...<sup>60</sup>

En su trabajo cotidiano de doble turno, el profesor Celerino labora de las ocho de la mañana a las seis de la tarde en horario normal, pero un curso de 10 días con un trabajo de siete horas diarias le parece agotador. Aunque es menos tiempo el dedicado en cada jornada al curso, las actividades le parecen más fatigantes y además se desarrollan en un clima que le resulta autoritario, a diferencia del acontecer en su escuela donde tiene tareas más significativas y él trata de pedir a todos con comedimiento que hagan sus tareas lo mejor posible pero también donde es él quien tiene la autoridad y puede decidir cómo se hace el trabajo. Por eso en los cursos lo importante, dice, es compartir experiencias privilegiando así la práctica sin que se interese por otro tipo de contenidos; por supuesto, lo que él puede es compartir la experiencia que ha acumulado por más de 30 años en los que ha fungido como director la mayor parte del tiempo, el compartir esta experiencia es gratificante y es el ámbito en que se considera con legitimidad.

Estar al frente de la escuela como director implica la realización de un trabajo gestivo al que destinan una buena parte de su tiempo incluso del que sería su tiempo libre, lo que se impone como marco del límite, el ejercicio cotidiano impide tener las condiciones para poder estudiar más, o también es una idea de conformarse con haber llegado a ser director y no aspirar a nada más cuando resulta que esta actividad es tan plena para ellos, les alimenta tanto que

---

<sup>60</sup> Entrevista al profesor Celerino Hernández Ramos. Noviembre de 1999.

no necesitan de otra cosa porque en ello tienen todo lo que aspiraban, allí han encontrado el espacio que les proporciona la legitimación necesaria y por tanto se identifican plenamente en esa posición.

Incluso en relación con este último punto, ocurre que

... será por ya... ya los años... de servicio que llevo en esta escuela, estoy tan... tan este acostumbrado deveras a... a mi trabajo, llegan vacaciones y a mí se me hacen largas, ya quiero estar en la escuela, o vengo, me me vengo a dar mis vueltas aquí a la escuela, será... pues no se, yo creo que ya la costumbre, ¿verdad?<sup>61</sup>

Estar físicamente en el interior de la escuela se convierte en necesario, esto por la costumbre, según el profesor, pero se hace patente ese lazo tan estrecho que a lo largo del tiempo han establecido con la escuela, de formar parte de la misma unidad lo que implica la necesidad de cercanía, de no salir de la escuela. Para los directores como Celerino es indispensable estar siempre al pendiente de lo que ocurre o puede ocurrir en “su escuela”. Así, por ejemplo, durante las vacaciones de verano en los meses de julio y agosto, los directores entregan la custodia del edificio escolar a la Asociación de Padres de Familia, ellos son quienes durante este periodo tienen la obligación de vigilar y disponen de las llaves por alguna situación que requiera la entrada a las instalaciones, es cuando aprovechan la ausencia de los niños para dar el mantenimiento necesario y otras cosas, se supone que el director estaría en situación de alejarse temporalmente sin embargo, la costumbre y el sentir que sobre ellos recae la responsabilidad de la escuela no les permite esta lejanía, a pesar de esta liberación temporal, dice el profesor Celerino, le resulta imposible olvidar que es su escuela y tiene necesidad de “dar sus vueltas”, de asegurarse de que no hay ningún problema o porque siente que no puede estar lejos de ese lugar tan importante, que sin él las cosas no marchan como debieran. Por otra parte, la

---

<sup>61</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

necesidad de controlar cuanto pasa al interior del establecimiento es una fuerte atadura para no ausentarse.

Todo esto resulta tan absorbente que no les queda tiempo ni interés para dedicarlo a otro tipo de actividades, por ello él cree que la escuela se convierte en su vida, que en esa institución deposita todo y en verdad se cree la institución lo que se convierte así en su propio límite, más allá de ese lugar no encontraría nada o muy pocas cosas con significación. Sin embargo, este planteamiento es temporal, es decir, se manifiesta de acuerdo al presente pero si las condiciones cambiaran y hubiese la necesidad de hacer algo distinto, con seguridad encontraría los motivos para hacerlo, de otra forma sería el aniquilamiento.<sup>62</sup> Puedo entonces reiterar que sentirse como la institución no se liga en estricto al establecimiento escolar sino es la interiorización que cada profesor hace, o sea llevan dentro de sí la institución, aunque son distintos los niveles de interiorización que los directores hacen de la institución, todos se identifican con esta posibilidad.

En cuanto a la preparación profesional, en los directores de menos edad se puede apreciar una actitud distinta en algunos aspectos pero similar en cuanto a la idea de límite. Ellos manifiestan su deseo de permanencia al frente de la escuela y reconocen que en la actualidad es necesaria la preparación porque los cambios son imprescindibles y el director tiene que estar a la altura de esos cambios, no permitir que los maestros los rebasen en todo,

...los cursos para directores nos servirían mucho, porque habemos directivos muy tontos [risas] fíjese que hasta el concepto de liderazgo, maestra, porque un... un... un director tiene que ser un líder, y le digo para eso tengo que tener información, para poder ser líder... mmm... a la mejor suena pedante pero tengo que saber más que mis compañeros tengo que saber más porque si no... no puedo ser líder, no puedo ser líder...<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> En el año 2002 me enteré de que este director fue ascendido a supervisor, lo que le aleja de los niños y de las escuelas como lugar específico de trabajo puesto que como supervisores sus tareas ya no son en directo al interior de las escuelas.

<sup>63</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.



Para Rubén es importante la preparación, considera que entre su personal hay profesores especialistas en algunas áreas y esto le obliga a pensar en la forma de apropiarse de otros contenidos para que pueda cumplir con un liderazgo que se siente obligado a ejercer y que le permita “hasta la habilidad para delegar responsabilidades” por lo que considera necesario tener diversos elementos técnicos o teóricos y saber más que los profesores de su escuela, lo que le representa mucho, tanto que para él mismo decir que sabe más que sus compañeros o tener la intención de saber más que ellos considera que sonará pedante ante otros oídos, no obstante para que pueda ejercer el liderazgo da importancia a ese saber por encima de lo conocido por sus subordinados, en la idea de que el que sabe más es quien tiene el poder, según sus propias palabras. Ese saber más, en efecto es fuente de poder y control sobre sus subordinados, en este sentido no puede permitir que los profesores lo rebasen en conocimientos para no perder lo que él llama liderazgo.

Sin embargo, hace ya varios años que concluyó una licenciatura y no se ha titulado, no tiene intenciones de hacerlo ni cree estar ahora en condiciones de ingresar a otra institución a estudiar, es decir es importante y quiere estudiar pero... cuando tenga más tiempo, cuando logre su titulación, cuando no tenga que hacer más gastos por sus hijos, en algún sentido él sabe que ya es tiempo de pasar la estafeta para que continúe en la ilusión otro (su hijo) o él ya está cerca del lugar que busca y sólo quiere preparación para este reto, no le interesa más y sabe que con lo que cuenta puede aspirar a lo que desea. Él está en la posibilidad de ascenso pues sus condiciones de género, edad, militancia sindical y participación en las redes de poder oficiales, le permitirían en algún momento optar por una Supervisión escolar como es su intención manifiesta, así que él sabe utilizar las estrategias que considera pertinentes para adecuar sus acciones. Entonces en realidad la formación sólo la entiende como un modo de situarse en una posición de mayor poder pero como en el contexto no resulta la cuestión más exigida, ésta puede ser remplazada por otras acciones más valoradas para

asegurar el cambio a un mejor posicionamiento, mientras tanto encuentra otros medios para mantener el control.

En cuanto a la política sindical, el límite es la llegada a dirigir la escuela de privilegio, la carrera política por lo regular se desarrolla en el nivel de la zona escolar y una vez conseguida la plaza y/o el lugar anhelado, sobreviene una especie de asentamiento, se “vuelven institucionales” es decir, ya no entran como antes en “la grilla” porque ya tienen una responsabilidad que cumplir, como directivos ya no pueden suspender clases, asistir a marchas o plantones, poner en discusión las decisiones y la autoridad del supervisor, esto es, se “alinean” a las normas y a las jerarquías; por tanto, dejan de lado las actividades sindicales y por momentos pareciera que están en contra, como cuando “la organización” (sindical) defiende a un compañero que el director señala como irresponsable. Sin embargo no es tan fuerte la contradicción puesto que, como antes se ha señalado, la distancia entre la SEP y el SNTE en Hidalgo es más de forma, en realidad ambas instituciones responden a los mismos intereses, trabajan más a nivel de acuerdos que de discrepancias, por tanto el cambio de posicionamiento en los directores está más ligado a mantener las formas.

La carrera político sindical entonces puede concluir al llegar a esa escuela deseada, ya no se necesita de esa organización como apoyo para construir la identificación, esto es la militancia sindical sirvió como vía de tránsito, como trampolín y una vez arribado “al lugar” se puede prescindir de la actividad o por lealtad apoyar cuando es indispensable hacerlo pero ya no con la mira de “estar donde sea reconocido”, porque ahora, es decir ya como director la energía se canaliza hacia otras actividades (como más adelante se mostrará) y queda en un plano inferior en importancia la cuestión sindical, sin embargo, ellos saben que nunca es por demás cuidar de las buenas relaciones con los dirigentes de estos organismos, no obstante su lealtad se vuelve más hacia la parte oficial, a ella le debe respeto y obediencia en tanto son representantes de la misma. De alguna forma su grupo de pertenencia cambió, ahora es la institución oficial quien le demanda atención y fidelidad, en este sentido su identificación igualmente se

vuelve hacia otro foco, es en este espacio y tiempo cuando ha hecho suyos los mandatos de la dirección de escuela primaria.

En este capítulo he descrito cómo en la necesidad de cambiar, de incorporarse poco a poco a otras formas de vida, hay una idea de tránsito, de ir de un lugar que se percibe como inferior a otro lugar que se cree superior. El cambio tiene estas posibilidades de expresión en la práctica de algunos directores de escuelas primarias en Hidalgo: de la ignorancia a la preparación, de la pobreza a un nivel de vida superior, de lo rural a lo urbano, de la docencia a la dirección. Pasar de un lugar a otro en estos rubros ocupa la vida profesional y casi en todos los ámbitos de estos docentes, en ello se empeñan. El cambio así visto, es ilusorio en tanto en efecto se advierte un movimiento que está motivado sobre todo por el cumplimiento de deseo y en este sentido, toca algunas partes de la realidad efectiva aunque hay otros elementos que no pueden ser llevados a este plano y quedan en el registro de lo simbólico y de lo imaginario. Sin embargo, esto no hace menos real la ilusión y con ella la creencia de salir de un lugar de desconocimiento a otro de re-conocimiento en cuyo proceso se moviliza la construcción del yo a partir de la propia percepción en que se involucra necesariamente al otro y al Otro,<sup>64</sup> es así como se aseguran la permanencia en un lugar que les permite ser legítimos al mismo tiempo que empeñarse en la reconstrucción de su identificación.

Llegar a la dirección de la escuela, por tanto, no es sólo un cambio de jerarquía oficial sino todo un proceso de formación del profesor como sujeto y como depositario de un importante encargo que viene a convertirse en el centro mismo de la vida institucional en tanto el director articula sus deseos al desarrollo de cada establecimiento que dirige y empeña en esto su esfuerzo para que otros lo reconozcan y se asuman para iniciar su propia carrera, así como ellos recibieron a su vez este mismo mensaje, se puede advertir el encadenamiento de

---

<sup>64</sup> El otro corresponde al sujeto corpóreo, al compañero de actividad, mientras que el Otro alude al “otro generalizado” que es el sistema de significaciones sociales a partir de las cuales puede existir el pensamiento. (Mead, 1993)

estos sujetos a la institución que los constituye y a la que a su vez dan vida, se arma entonces un proceso de relación entre la escuela y el director que lleva a éste a creer que él es la institución.

Lo descrito en este capítulo me permite plantear que los directores inician su carrera docente desde múltiples lugares pero en ellos hay una figura, en algunos muy clara y presencial que puede ser un familiar o una persona cercana con la cual se identifican; en otros casos asimilan una idea formada a través de los significados en la familia y en la comunidad que dan a los profesores un lugar importante en su propio devenir. Es así que los futuros directores tienen un espacio de identificación que les permitirá constituirse como sujetos singulares, donde el deseo introyectado puede adquirir niveles de concreción y renovarse al mismo tiempo.

Al llegar a la docencia, se involucran en aquellas actividades que a corto o largo plazo, les llevarán a ocupar un lugar específico frente a una escuela primaria. Van de una posición de ignorancia a una de más saber en tanto salen de una familia iletrada o con poca escolarización para situarse como profesionistas. Por otra parte se significa el origen como un lugar de pobreza que se trasciende al llegar a un espacio profesional donde al menos se tiene un sueldo seguro. En este sentido, logran forjarse una posición que les saca del anonimato y les lleva a un lugar de prestigio por el que luchan siempre. En estos movimientos así mismo, hacen un tránsito no bien resuelto de la docencia hacia la dirección; buscan posicionarse en el lugar que les asegure una identificación para que desde ese lugar encaminen sus esfuerzos por pertenecer a la institución y resignificarla desde su propia acción.

Una vez ubicados en la posición directiva, ¿cómo se sostienen? ¿qué papel juegan los compañeros? ¿cómo son interpretadas las relaciones? ¿qué vínculos se establecen? Estas son las interrogantes que guían el siguiente capítulo.

## CAPÍTULO 3

### TENEMOS UN BUEN EQUIPO. LA ILUSIÓN FAMILIAR

En este apartado me interesa mostrar cómo los directores una vez que llegan a la escuela donde pueden realizar algunas de sus aspiraciones, buscan consolidar esta posición y para ello un primer punto importante es esforzarse en la conformación de un equipo de trabajo con los profesores a su cargo, sea uno o varios los docentes que integran la plantilla de personal, hay una necesidad constante en los directores por sentir que cuentan con un equipo que apoye, respalde y realice las actividades escolares, es su empeño pero no siempre logran ese armado, aunque en su decir, sostienen la existencia de un grupo sólido al que llaman equipo. Una forma que posibilita sostenerse al frente de la institución, es armar su gestión en una idea analógica a las relaciones familiares y hablan de la constitución al interior de la escuela de una familia simbólico-imaginaria, misma que permite una percepción de su propio posicionamiento como más sólido y es a partir de esto que pueden desarrollar estrategias con las que sostienen la creencia de que poco a poco impondrán su sello característico a la institución. Esto es importante porque es así como consolidan para ellos el armado familiar simbólico imaginario en las escuelas primarias, lo que afianza la posición del director y fortalece el sentido de pertenencia con el que se constituyen los lazos de identificación. Un equipo docente articulado inconscientemente desde esta perspectiva es el que intentan consolidar los directores.

La noción de equipo alude a una formación que los directores señalan como el grupo de docentes que integran la plantilla de personal de su establecimiento y a los que debe cohesionar en el logro de objetivos comunes y

para sacar adelante los trabajos y procesos que a corto o mediano plazo se fijan, la idea de llamarle “equipo de trabajo” tiene su sentido en relación con la propia acción que se impulsa desde la docencia, donde es común que como una dinámica de trabajo se señale la conformación de equipos, noción que ha permeado la práctica y el lenguaje al respecto.

Sin embargo, junto a la noción de equipo se perfila otra formación que es la de grupo, en el sentido de que entre los involucrados se establecen vínculos fuertes que los cohesionan desde un lugar diferente a la consecución de objetivos que mueve al equipo. En el grupo por el contrario, los propósitos no son claros y por lo regular no son analizados los vínculos<sup>1</sup> que permiten la cohesión en torno a objetos diferentes que tampoco son claros, al respecto,

... en tanto que los intereses del grupo surgen de las identificaciones de los miembros del grupo con valores sociales, culturales o profesionales, se desarrollan conflictos entre pertenecer a determinados grupos relacionados –o no– con la tarea, denominados grupos de sensibilidad (...) La sensibilidad se refiere aquí a los vínculos emocionales que influyen en la formación y cohesión del grupo; tales vínculos pueden derivar de la ejecución misma de la tarea o de puntos en común pasados o presentes, reales o fantaseados, que ligan a los individuos en los grupos. (Kernberg, 1999, p. 73)

En este caso, es desde la posición del director que se refiere a los vínculos con los profesores, ellos hablan de la conformación especial que adquieren los grupos docentes que se integran al interior de un establecimiento escolar y cómo se instauran los vínculos que dan cierta cohesión al grupo. También hablan de cómo quieren que sea su “equipo” o bien de cómo lo advierten, no de cómo es, sino de cómo lo construyen en su percepción. Su palabra puede ser advertida con

---

<sup>1</sup> El vínculo se origina en la interacción que es donde se interioriza la estructura de relaciones que se convierte en intrasubjetiva. En esta estructura relacional según distintas posiciones se incorpora la identificación introyectiva y proyectiva, la interacción y la comunicación (Pichón Riviére), la sociabilidad sincrética donde cuenta también la “no relación” y la sociabilidad por interacción (J. Bleger). “El vínculo incorpora “algo otro”. El vínculo de grupo posee una lógica propia: la del acoplamiento de las psiques sobre la base de las relaciones de objeto (u otros organizadores) de los sujetos miembros del grupo.” (Kaës, 2000, p. 100)

un doble sentido: por un lado hablan del equipo que ellos quieren bajo su dirección y por otro lado del que, cuando eran profesores, integraban.

En ambos casos hay elementos explícitos y que tienen alguna utilidad concreta así como elementos implícitos cuya utilidad escapa a lo que puede ser verbalizado. Del mismo modo los directores “saben” por su propia incursión en los distintos grupos, que un supuesto básico por el cual un grupo se reúne, es para contar con la seguridad de un individuo del cual dependen, así que cuando ocupan esta posición, trabajan para dar contenido a este supuesto.(Bion, 1994)

Entre los docentes y directores de educación primaria con quienes he trabajado en este estudio, se ha construido una concepción social que lleva a pensar a la escuela como el hogar, es común escuchar entre ellos la expresión “la escuela es como el segundo hogar” y para autofortalecer esta representación, se intenta de múltiples formas vivir en consecuencia.<sup>2</sup> Las relaciones imaginarias, se constituyen para darle contenido a esta representación, de tal forma que trabajan en la creación de un ambiente propicio al caso porque creen que si el tiempo de permanencia en el establecimiento “es mucho”, (cinco horas por jornada, de lunes a viernes) más vale que las relaciones sean armoniosas porque así llegarán a trabajar a diario con más gusto. Sin embargo, es común que en las escuelas primarias, haya conflictos propiciados justo por el tipo de relaciones que los directores y profesores establecen. Es decir, los conflictos pocas veces tienen como origen las discusiones de contenido curricular o planteamientos que se relacionen en directo con el desarrollo de la función educativa, este tipo de contenidos suelen ser sólo el pretexto para desencadenar fuertes problemas en los que pelean por otras cosas que no siempre tienen claras o en el plano de lo

---

<sup>2</sup> Al respecto, no sólo en la escuela se reproducen estos esquemas, “el mundo del trabajo, está, por tanto, repleto de pequeños compartimentos profesionales (servicio de hospital, oficina ministerial) que funcionan como unas cuasifamilias en las que el jefe de servicio, casi siempre un hombre, ejerce una autoridad paternalista, basada en la envoltura afectiva o la seducción, y, a la vez sobrecargado de trabajo asumiendo todo lo que ocurre en la institución, ofrece una protección generalizada a un personal subalterno fundamentalmente femenino (enfermeras, asistentes, secretarias), lo que estimula una integración y asimilación intensa, a veces patológica, en la institución y en aquello que la encarna.” (Bourdieu, 2000b, p. 77). En el caso de la escuela, las directoras pueden asumir este mismo ejercicio para dar sentido a la imagen familiar de las relaciones entre docentes.

consciente, pelean con cierta frecuencia por la aceptación a su persona, por un status o por una posición dentro de las relaciones institucionales, posición que pueden ganar por diferentes cuestiones como habilidades, estudios, nivel económico entre otras y en función de estas inclinaciones, el personal de la escuela se aglutina en pequeños grupos en los que comparten formas de pensar y actuar con lo que fortalecen o construyen una imagen específica para ser identificados lo que a su vez les permite entrar en la discusión ya sea a nivel personal o por mediación de sus compañeros.

En los conflictos o discusiones suele aparecer la figura del director como motivo si no central, si importante en el manejo de las relaciones. Es frecuente que una de las inconformidades manifestadas por los docentes sea precisamente el tipo de vínculos que el director establece con ellos a nivel individual o con los equipos constituidos. Es una exigencia, en este contexto, que los directores ocupen un lugar de padres, madres o jefes buenos que quieran por igual a todos sus hijos,<sup>3</sup> se les exige que además de la firmeza en sus decisiones para dirigir la institución, tengan la capacidad para establecer el clima de trabajo más propicio para el desarrollo de las actividades escolares, este tipo de exigencias no son percibidas con claridad ni por los profesores ni por los directores, aparecen implícitas en las prácticas cotidianas.

En este ambiente es donde los directores se han formado, es decir, antes de ser directores también vivieron como docentes esta misma práctica que sedimentaron y después se incorporó a su ejercicio directivo, de manera que se interesan desde el principio de su gestión por establecer lo que llaman su “equipo de trabajo”, en éste cobra vida aquella idea de vivir como en familia, se sitúan como los padres o madres que han de velar por sus hijos y los han de guiar con corrección en el ejercicio cotidiano. Por otro lado, si desde la infancia de cada sujeto se establece una fuerte relación entre las figuras parentales y la autoridad,

---

<sup>3</sup> Consultar Freud (1921) donde dice que en el grupo (masa artificial) con un nivel fuerte de organización donde hay un jefe, aparece una ilusión “el jefe ama por igual a todos los miembros de la masa” y de esta idea depende la cohesión del grupo.



a partir de esto todos los superiores jerárquicos estarán inconscientemente unidos a esa autoridad, de modo que se posibilita vivir a la escuela como la gran familia donde se establecen roles análogos a los familiares en que cada profesor se adhiere al que le parece más adecuado, con el que más se identifique y desde ese lugar establece sus relaciones con la autoridad, este proceso es establecido en la propia relación cotidiana y mediante el modo en que cada uno se inserta a la institución, con un posicionamiento construido a través de su trayectoria y sus formas de vida.

Como esta manera de proceder es más o menos común en las escuelas primarias, se perpetúa esa relación como en espiral que permite la continuidad de prácticas que son al mismo tiempo actualizadas permanentemente, es decir, un director enseña a otro y éste a otro, con lo que se re-construye la práctica con elementos de continuidad pero donde cada sujeto a su vez imprime un sello particular que modifica parte de esa misma acción que así ya no puede ser idéntica a la anterior, esta práctica se puede advertir como similar y diferente a la vez. Sin embargo, aunque se ha establecido esa analogía, cada director necesita reinstalarla o reforzarla, ellos ven como acción necesaria la constitución de un buen equipo, así que en la constitución de esta familia simbólica tienen que desarrollar una serie de estrategias que, como sucede con muchas de las acciones del director, no tienen un correlato racional, es decir, su acción obedece a lo que aparece en un inicio como obra de la casualidad o de las circunstancias pero en realidad estas condiciones tienen toda una historia, esto es, se han creado ese tipo de necesidades y de salidas para ejercer la función directiva a lo largo del tiempo y de acuerdo a lo que las características sociales y culturales de cada momento han exigido. Juega así mismo un papel importante la necesidad de contar con esta familia imaginaria para que respalde y apoye las actividades y decisiones, de tal forma que es como si para la existencia de la escuela y del trabajo docente fuera imprescindible un ambiente con armado semejante al familiar, situación que está referida al origen de la actividad, cuando el profesor

necesitaba del respaldo comunitario como la gran familia que apoyaba y valoraba el trabajo escolar.

Por otra parte, en la posición de director hay alguna dosis de soledad, al interior del establecimiento sólo un sujeto puede ubicarse al frente, por tanto, en lo inmediato no hay un grupo de iguales para contar cuando fuese necesario con la retroalimentación espontánea y sin presión, sobre todo cuando se toman decisiones importantes que pueden favorecer la incertidumbre (Kernberg, 1999) en este sentido, formar un buen equipo, está en relación con la necesidad de protegerse de una amenaza que afectaría al yo individual, amenaza que no es percibida con claridad pero de alguna forma se intuye, se percibe más en el plano de cómo hacer frente desde la soledad individual, a esas demandas no esclarecidas del todo que otros grupos sociales pueden formular, esto lleva a que en la creencia de unión con los pares se puede responder a esas demandas. Bion (1994) señala que el “espíritu del buen grupo” es difícil de definir pero una de sus características es que tiene un propósito común que puede ser el vencer al enemigo o bien promover y defender ideales; los directores unen estos dos propósitos, aunque no haya un enemigo en sentido estricto, si aparece la necesidad de defensa que emerge ante la imposibilidad de cumplir con aquella misión histórica señalada antes (ver capítulo 1) pero al mismo tiempo se requiere la unión para ser más fuerte en la promoción de imágenes e ideales de superación, de esfuerzo, de preparación que la escuela y los profesores han asumido como propios, de modo que un equipo sólido permitiría restaurar a través de lo colectivo a cada individuo en lo particular y esto evitaría al director la difícil tarea del replanteamiento de su persona al hacerse cargo de una nueva función, el director descarga esta dificultad si se rearma de manera personal en su nueva

posición a través del equipo<sup>4</sup> y después intenta mantenerse con un respaldo permanente para garantizar esa posición.

Como esta transición se vive con más tranquilidad si se cuenta con apoyo y con mayores posibilidades de hacer frente a las demandas, la consolidación del equipo adquiere más importancia entre las acciones del director o al menos entre las ideas que le sostienen en su práctica, es decir, cada uno prefiere creer que cuenta con un equipo. Por otro lado, así puede leerse aquella necesidad del director por ser advertido al mismo tiempo como docente, esto le permite identificarse con su equipo de trabajo y no estar solo frente a la amenaza pero también le permite identificarse eventualmente con el grupo de directores con quienes puede armar una identificación y un nuevo frente común, como si tuvieran la necesidad constante de establecer alianzas con diferentes grupos desde los cuales pueden hacer frente común hacia las diversas demandas.

En los siguientes subapartados mostraré algunas estrategias utilizadas por los directores para formar y o consolidar su equipo a partir de que por encargo oficial se hacen responsables de la institución.

## 1. Me llegó la oportunidad

Como es obvio, para empezar a formar su “equipo”, primero tienen que estar situados en el lugar, o sea ser directores y para esto es necesario esperar la “oportunidad” de adjudicarse una plaza directiva o bien de obtener una comisión directiva. En el caso de los efectivos están convencidos de que por su trabajo desempeñado en una o muchas escuelas, por corto o largo tiempo, pueden ser premiados, esto es que consideran haber hecho su trabajo tan bien que la

---

<sup>4</sup> “...la ilusión grupal responde a un deseo de seguridad y de preservación de la unidad yoica amenazada; por eso, reemplaza la identidad del individuo por una identidad de grupo: a la amenaza dirigida hacia el

dirección les llega como un premio a ese desempeño sobresaliente, no relacionan con esto su participación en otras actividades como la sindical a la que dedicaron un tiempo considerable o al largo recorrido que vivieron en todos sus aspectos o bien a los años de “hacer méritos” según se ha mostrado en el capítulo anterior. Así mismo establecieron relaciones con diferentes autoridades, lo cual es con más probabilidad el vínculo que les permite conseguir lo que aspiran. Pero para ellos es mucho más gratificante creer que en realidad ha sido premiado su esfuerzo y mantienen esa ilusión de saberse seleccionados por ser buenos maestros y se “olvida” el recuerdo de todo ese arduo camino andado o las gestiones que realizaron ante diferentes autoridades. Esta convicción de ser buenos docentes al parecer es la que los ubica en la dirección de la escuela como los “adultos”, los padres o los hermanos mayores que gracias a su reconocida experiencia pueden guiar a su equipo por el sendero correcto, es cuando han adquirido ante sus propios ojos la autoridad necesaria para dirigir al equipo.

como ya tenía mi clave veintiuno solicité una dirección, y hubo la oportunidad, se incrementó más los alumnos para el turno vespertino y me cambié y ya aquí tengo cuatro años, cuatro años<sup>5</sup>

En este caso la “oportunidad” está ligada a la ubicación porque la clave, es decir, la plaza dictaminada ya la había conseguido por su militancia sindical y en consecuencia estableció relaciones en ese ámbito, pero cuenta como una cuestión de suerte que justo en la zona donde ella lo necesitaba, se lograra el incremento de matrícula para que finalmente la profesora Anabel pudiera ocupar “su lugar” al frente de la institución que buscaba. En realidad ya habían transcurrido varios años y se había frustrado algún intento cuando llegó como directora a otra escuela y no la aceptaron los profesores porque venía de una zona escolar distinta, a lo que no le quedó más remedio que “alinearse”, es decir,

---

narcisismo individual, responde instaurando un narcisismo grupal. El grupo encuentra así su identidad al mismo tiempo que los individuos afirman ser todos idénticos.” (Anzieu, 1998, p. 102)

aceptar esa decisión y esperar otra “oportunidad” que al fin llegó. Alinearse, es una de las características más importantes para lograr los ascensos o los cambios, sujetarse a las decisiones de las autoridades superiores inmediatas es una forma de garantizar que la “oportunidad” se presente otra vez y con mejores condiciones de realización, por ello alinearse toma el sentido de virtud en este contexto.

Al llegarle esta nueva oportunidad, Anabel se inició como directora en una escuela con tres grupos con pocos alumnos y cada año realizaba distintas actividades con el propósito de aumentar la matrícula. Para esto se sirvió de eventos como los que describo en el capítulo siguiente que le permitieron una proyección a la comunidad, porque en esta escuela tienen el problema de que al ser turno vespertino, la población es flotante, cada año algunos alumnos se inscriben y asisten sólo mientras encuentran lugar en una escuela de turno matutino, por tanto su lucha por ganar presencia ante la población tiene que ser más ardua y constante, esto nos muestra que si no llegan a la escuela de sus sueños, entonces trabajan en la construcción simbólica de una institución de su agrado o que responda a sus expectativas. Hasta que al fin llega la oportunidad, los directores deben armarse de paciencia, a la espera de que ésta se presente o en la construcción afanosa de las condiciones propicias de modo que no es difícil presionar, convencer, disuadir, a otros directores por ejemplo, para que no inscriban más alumnos que pudieran ser captados en la nueva escuela y/o que el propio Supervisor marque cuotas específicas en la recepción de alumnos a cada grado, para que los padres de familia se vean obligados a aceptar determinada escuela donde inscribir a sus hijos. En este caso, que en realidad es la construcción de la oportunidad ésta se relaciona con la necesidad de formularse nuevos retos y mostrar que puede salir adelante, se vive como un desafío, como pruebas para buscar solución a otras tantas tareas, además crecer junto con la escuela permite a estos directores tener mucho más conocimiento y dominio sobre la misma, es como si ellos le dieran vida.

---

<sup>5</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, septiembre de 1999.

Otra forma de construir la “oportunidad” es establecer una comunicación cercana con el Supervisor de la zona,

..comentando con la supervisión escolar yo le decía que tenía interés si había oportunidad y el supervisor me manda llamar, me dice: “hay... hay esta oportunidad pero es una dirección con grupo”. “Sí, maestro, lo... lo acepto” le digo, porque es otra... es otra forma... es otra experiencia....<sup>6</sup>

aprovechar esta relación con el supervisor permite a Rubén iniciarse como director comisionado donde se hará cargo de la dirección y de un grupo de alumnos al mismo tiempo, lo que duplica su trabajo pero no aumenta el sueldo, sin embargo éste es un camino muy frecuente a seguir porque después de algún tiempo pueden obtener la dirección sin grupo o la clave definitiva a medida que la matrícula aumenta y se justifica oficialmente un director sin grupo. Si esto no sucede y la matrícula no aumenta, pueden encadenarse los cambios de escuela hasta llegar a un lugar donde sí se justifique la asignación de la plaza directiva que es la aspiración de los profesores en estos casos. Ambas vías pueden proporcionar al director la posibilidad de hacerse de los conocimientos elementales para dirigir y organizar una escuela, contenidos que cada vez profundizan para cuando llegan a ocupar el cargo de manera definitiva, además las dos vías les permiten acumular méritos para que llegado el caso puedan pelear desde lo sindical y oficial por su designación como directores para pasar de la “autoridad prestada” a la autoridad propia.

La comunicación cercana con el Supervisor se hace entonces imprescindible para tener la confianza de decir sin tapujos cuál es la pretensión y aprovechar así esta relación para captar las oportunidades de este tipo cuando se tiene en la mira la ilusión por ser director, misma que parece ser vista como una posibilidad de aprender, como es el caso de Rubén para quien esto significa otro tipo de experiencia que fortalece y actualiza el aprendizaje por la vía de la práctica al enfrentar los distintos problemas que el ejercicio del liderazgo en este

---

<sup>6</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.

sentido puede proporcionar. Él tuvo claro desde el inicio de su carrera docente que debía buscar la oportunidad de ser director y por ello le parecía necesario mostrar ese interés ante quien tuviera la posibilidad de ayudarlo, así se convirtió en parte de sus estrategias entablar una relación estrecha con el supervisor de cada zona a que se adscribía. Para él la dirección representa uno de los momentos de su carrera docente, tiene la certeza de que mediante este tipo de estrategias amarrará otros ascensos y mientras está en este escalón, la idea de organizar y mantener a la escuela en un buen nivel, cualquiera que sea el contenido de esta expresión, le parece una motivación importante en el plano identificadorio.

Otros directores, como el profesor Celerino, viven como un auténtico premio el haber llegado a la dirección, pues dice

...estuve trabajando como maestro de grupo diez años en esta escuela... y, cuando, cumplí los diez años, me dice el... el supervisor, escolar: "Profesor... este... ya no queremos que siga usted trabajando como maestro de grupo, queremos que, que se vaya como director en turno matutino" (...) "Allí no se justifica un director este... efectivo", le digo, "Me voy a ir como maestro de grupo ¿y con la dirección?" Dice: "No, profesor, lo que queremos es ayudarlo, apoyarlo, usted este... pues le ha echado ganas a su trabajo", dice, "y... y... ya no queremos que esté dentro." ¡Ah! bueno, si voy como director este, sin grupo, pues órale, sí acepto...<sup>7</sup>

para este profesor en realidad es un premio el haber obtenido la dirección, incluso en su forma de contarlo enfatiza que es por el cumplimiento de diez años como docente en que se ha destacado por "echarle ganas" y es por esto que le dan ese premio. Si esto funcionara así y en todos los casos, no habría docentes que se jubilan después de treinta años de servicio en los que dedicaron todo su empeño por hacer un trabajo de calidad pero que nunca tuvieron un ofrecimiento de esta naturaleza. Sin embargo, el profesor Celerino está convencido de que este premio es a su dedicación y buenos resultados en su trabajo, que es observado por unas autoridades oficiales y sindicales a las que atribuye una mirada atenta y justa, de

---

<sup>7</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

reconocimiento y de ayuda. A estas autoridades les adjudica una capacidad de observación cuidadosa y una habilidad para aplicar la justicia ante una vida de trabajo como la suya (seguramente más de un profesor se preguntaría dónde están esas autoridades). Además lo que recuerda o reconstruye en su recuerdo es haber tenido la posibilidad de sopesar la situación y sólo cuando estuvo convencido de que las intenciones eran en verdad favorables, es cuando aceptó la designación. De manera que las pláticas previas con el supervisor en el sentido de reiterar su solicitud por la dirección o las largas antesalas en las oficinas sindicales son olvidadas y sólo el resultado, la adjudicación de la plaza es lo importante y es mucho más impactante contar la historia en términos de una apreciación por el trabajo que decir cómo ha insistido constantemente y de múltiples maneras para que esas autoridades le concedieran su propósito, a pesar de que quiere mostrar sólo la primera versión, en sus palabras también aflora esta segunda, sin advertirlo él cuenta de este proceso de insistencia continua para conseguir su propósito.

Sin embargo, la intención no es el engaño sino la satisfacción de reconocerse como sujeto de prestigio, colocado en una buena imagen ante las autoridades inmediatas, esto forma parte de su identidad, así es como él cree que ocurrió o por lo menos como quiere que los demás conozcan su historia. Por otra parte bien pueden estar mezcladas ambas cuestiones, el profesor goza de una buena apreciación entre los profesores de su escuela por el desempeño que le ha caracterizado, esto de ninguna forma se pone en duda pero junto a esta parte igual ha sido permanente la insistencia por estar en mejores lugares, por acercarse a las autoridades correspondientes e insistir en lo que él desea, de modo que la oportunidad devino no sólo gracias a su empeño en el trabajo sino en la combinación de estrategias.

La oportunidad para llegar a la dirección se compone entonces de elementos que provienen tanto del exterior, de lo que puedan hacer otras personas, como de lo que cada director puede hacer para relacionarse con las personas adecuadas, insistir y tener paciencia en la espera y sobre todo crear las



condiciones necesarias hasta lograr el objetivo que es realizar su ilusión por llegar primero y después ocupar un lugar importante dentro de una escuela especial para ellos.

La “oportunidad” se relaciona con la ilusión por estar en un mejor lugar de vida, para ello se emplea todo el esfuerzo necesario y en esto mismo se cumplen deseos, pues al igual que el recorrido geográfico, en cada etapa avanzada se acumulan satisfacciones que hacen posible la espera que de otro modo sería larga en la mayoría de los casos. Por otra parte, esta oportunidad se relaciona más con el ejercicio del liderazgo, a estar al frente de la institución y no tanto a la obtención de la plaza, aunque esto último es importante porque significa aumento de sueldo y abandonar el trabajo en grupo. “Llevar el timonel” tiene el sentido de haber conseguido la oportunidad, o sea que es más significativo para ellos dirigir una escuela que incluso la asignación de la plaza. Entre estos profesores hay quien refiere cómo por sus relaciones familiares, sociales o políticas pudieron más o menos fácil y rápidamente conseguir una plaza en propiedad y continuaron como docentes de grupo hasta que se presenta esta oportunidad de situarse al frente de una institución que además cubría otras expectativas: ubicarse cerca de su domicilio, tener cierto prestigio; es hasta entonces que en realidad se consideran como directores.

Aunque los directores comisionados en escuelas multigrado opinan que la administración es incómoda y no la aceptan con mucho regocijo, pasado el tiempo también para ellos la comisión se convierte en la oportunidad que tuvieron para conocer otra práctica y enfrentarse a nuevas dificultades y retos a vencer, esto les ha preparado para hacer frente a otras posibilidades como es llegar a una escuela más grande o de organización completa donde tendrían más conocimientos y experiencia para ocuparse de la dirección lo que no sería tan difícil si consideramos que las relaciones con el supervisor son de confianza hacia el trabajo desarrollado. Aún en las escuelas multigrado, ocupar un lugar de representatividad tiene una importante carga significativa, según se desarrolla en el capítulo siguiente. La oportunidad por tanto, también es para ellos una

consecuencia del escaparate, se han creído observados por el supervisor sobre todo, por los delegados sindicales y por otros compañeros de modo que se ha valorado su trabajo y es por esto que son elegidos para desempeñarse en la comisión directiva, lo que entonces les impone un reto a vencer y se automotivan para este desempeño aunque de entrada digan rechazarlo.

La oportunidad entonces está más ligada al pasado, a las acciones que han ocurrido y con las que ganaron la atención y el aplauso, hacia el futuro no señalan con claridad, no tienen ideas concretas para desarrollar o poner en práctica, no aparecen evidencias tangibles de proyección objetiva hacia la escuela, hay elementos proyectivos a los que adjudican aparentemente un sentido más utilitario, en la atención a necesidades inmediatas. Se advierte más un proceso introyectivo de larga data aunque en la práctica en todo caso la dimensión simbólica de esa práctica está más orientada a la propia persona del director, en la confirmación continua de su identificación y es allí donde si hay elementos de proyección, en la búsqueda constante de reconocimiento y en la apuesta por mantenerse al frente de la escuela o ir más allá de esta posición.

## 2. Las actividades

Una vez que llegan a la dirección, sea como comisionados o como efectivos, los maestros advierten la gran cantidad de tareas y actividades que este ejercicio conlleva. Tienen que organizar de otra manera su tiempo y plantear sus prioridades para dar cuenta de todo aquello que la escuela requiere. Sin embargo, qué tanto esta aparente vorágine en que se mueven o en que ellos creen vivir, deriva de su convicción por ser importantes, es decir, hablar de tantas actividades forma parte del imaginario que legitima su propia práctica, más allá de que en efecto se multiplican los asuntos susceptibles de abordar por ellos. De todas estas actividades hay muchas que son absolutamente necesarias y que incluso son elementos de la planeación anual como se ha dicho antes; pero algunas otras son actividades que derivan más de la necesidad de sentirse

ocupados y de creer que por el desarrollo de ellas se vuelven imprescindibles para la institución.

Un elemento con fuerte presencia es lo administrativo, que ligado a la requisitación de documentos es una de las actividades a las que dicen dedicar un buen tiempo y que es fuente de preocupación para estos directores

... me vuelvo loca y luego a veces tengo que hacer papel, no hay semana que no se tenga que hacer papel para la dirección, maestra... La verdad sí, haga de cuenta que uno no tiene otra cosa que hacer....<sup>8</sup>

Los directores tienen que reportar con periodicidad ante otras oficinas, sobre todo a la supervisión escolar acerca de distintas cuestiones: estadísticas, movimiento de alumnos y maestros, evaluaciones, actas de acuerdos, y para el funcionamiento interno también elaboran diferentes tipos de oficios para el control del trabajo, por lo que, éste es uno de los rechazos o reclamos del directivo, tiene que pasar mucho tiempo en lo administrativo (el papeleo), sin embargo, se advierte que sólo es un asunto de organización pues la maestra Magda en su decir señala que no es una actividad esclavizante, ella dice “a veces tengo que hacer papel”, quizá por semana tenga que elaborar algunos oficios, salvo en los períodos de principio de año, al término del primer semestre e inicio del segundo, o al finalizar el curso que es cuando por lo regular hay más cuestiones que informar, el resto del tiempo no está en exceso cargado de esta actividad aunque sea una de las acciones que dan sustento a la dirección puesto que aún queda en el ambiente la idea del director normalista cuya actividad central estaba en la administración y que como he dicho en el capítulo primero, fue una etapa de larga duración que no ha desaparecido del todo puesto que la idea y práctica del director especialista está en conformación.

Sin embargo, no es una percepción sólo de los directores, la gente que ocupa algún cargo en las oficinas de la inspección o en la jefatura de sector opina igual, consideran que la carga administrativa de los directores les impide un

trabajo más centrado en las cuestiones técnico pedagógicas y esto mismo hace que no participen con entusiasmo, que no dediquen tiempo a estas actividades como pueden ser los cursos de actualización, por esto es frecuente que los directores nombren a algún profesor para que asista en su representación en tanto que ellos aducen carga administrativa. Ahora bien, lo que llaman carga administrativa es el reporte por escrito de las acciones que en la escuela se realizan y que deben ser informadas a la supervisión escolar o en ocasiones a otra dependencia. En el plan anual de trabajo (Corona,2001-2002) de una directora por ejemplo, se prevén 18 oficios a realizar en cuanto a la dimensión técnico pedagógica y 33 oficios en la dimensión técnico administrativa, lo cual significa que varios de estos oficios se elaboran más de una vez durante el ciclo escolar. Además de lo previsto surgen cuestiones que requieren la elaboración de algún otro documento como pueden ser constancias, solicitudes, informes, pero en realidad no son tan frecuentes; es esto lo que denominan como fuerte carga administrativa.

Algunas escuelas en la actualidad cuentan con personal de apoyo (ver tabla 9) para efectuar el trabajo administrativo pero sólo las escuelas grandes, es decir, aquellas que albergan un mayor número de alumnos y cuya planta docente se integra por quince o más elementos, sin embargo, la desproporción es amplia, para 1916 escuelas en el sector público sólo se registran 67 secretarios. Los llamados adjuntos son profesores que se encargan de estas actividades administrativas porque la matrícula bajó y ya no hubo suficientes alumnos para integrar otro grupo o bien porque llegó un docente más a la institución y “así se aprovecha el recurso”, como esto sólo sucede en escuelas que cuentan con más apoyos y reconocimiento, estos docentes adjuntos encuentran en esas condiciones de la escuela alguna ventaja para desempeñarse en lo administrativo. En el caso de los nombrados como profesores adjuntos con cambio de actividad, se trata más de un beneficio logrado para docentes con problemas serios de salud (a veces no tan serios) que al situarse en esta

---

<sup>8</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.

categoría están adscritos a una institución y por ello se considera que permanecen en servicio pero se presentan a la escuela cuando pueden o cuando quieren, por tanto los directores no depositan en ellos ninguna responsabilidad que requiera de su presencia permanente o más o menos constante.

Tabla núm. 10: Personal de apoyo en escuelas primarias

	Escuelas primarias públicas	Escuelas primarias particulares
Escuelas	1916	128
Secretarios	67	109
Adjuntos	38	29
Adjuntos con cambio de actividad	162	7

Fuente: Instituto Hidalguense de Educación. Coordinación de Planeación. Año escolar 2000-2001

En las escuelas particulares donde hay personal administrativo suficiente, los directores pueden delegar este tipo de funciones pero en las escuelas oficiales la gran mayoría de los directores continúa con la responsabilidad de elaborar ellos mismos toda la documentación requerida, por tanto, hablar del “papeleo” que implica la dirección es algo importante, sin embargo, la frase de Magda “tengo que hacer papel”, acaso además de estar unida al sentido de elaborar algún documento, tenga más fuerte connotación en cuanto al sentido de ser actor, es decir, tiene que actuar como directora y para ello es necesario creer en el trabajo administrativo, que aunado a otras actividades le puede “volver loca”, con ello manifiesta su inclusión en un trabajo que le parece desgastante y a la vez diría que no todos los profesores pueden ni quieren realizar esta actividad, sólo algunos que, como ella, están dispuestos a “sacrificarse” para lograr el buen funcionamiento de su institución. Se reitera una vez más la autoimagen elevada que considera su misión como algo muy importante. Puedo en este sentido, de acuerdo con Mendel (1973) hablar de una apropiación del acto que sería unir el acto y la persona como si fueran lo mismo, como un compromiso tan personal que sólo ellos y nadie más puede realizar, parte de la importancia de sí mismos radica en esta creencia, sólo ellos son capaces de hacerlo bien y es suya la responsabilidad de desarrollar este tipo de actividades.

Por otra parte, el trabajo administrativo o de papeleo es visto con cierta renuencia en tanto hay documentos que se exigen desde la supervisión pero que no tienen ningún sentido de utilidad como ha sido el caso por ejemplo de los planes e informes anuales que hasta hace unos años seguía el procedimiento de copiar del anterior o del manual del director una serie de indicadores que en realidad no significaban nada sin embargo era una exigencia de entrega. Estos documentos servían para engrosar archivos pero la percepción de los profesores es que nadie los leía ni servían para guiar las actividades del director puesto que sólo se acordaba de ellos en el momento de su elaboración y entrega. Con seguridad esto ha contribuido a pensar parte de lo administrativo o papeleo como algo un tanto inútil.

Al mismo tiempo, en la etapa actual de transición en que se encuentra la función de dirección, en el intento por dejar atrás el esquema de administrador, dan en su discurso otra idea de lo que les ocupa de manera especial

...maestra, nunca te encuentro un papel que necesito en el momento, tengo que andar buscando, porque entro y si me dan un papel, voy, lo boto, y me meto al salón con los niños y ya, se me olvida...<sup>9</sup>

En este sentido, lo que tiene que ver con la parte administrativa -el papeleo- según lo manifiesta, no tiene tanta importancia para Magda, ella puede “botar” el papel, no darle mayor interés para dedicar su tiempo y energía a lo que es el trabajo con los niños, ella que atiende la dirección y el grupo en el mismo turno, da prioridad en su decir al trabajo docente sobre el administrativo que además según manifiesta, es demasiado y no lo puede organizar, por eso la vuelve loca, le resulta fácil dejar donde sea cualquier papel de modo que cuando necesita algo no lo encuentra. En esto se advierte con más claridad el cambio de “papel”, es decir puede estar como docente o como directora con cambios tan rápidos y constantes que “olvidarse del papel” resultaría lo más entendible, ella misma no se ubica, no se “encuentra” en una posición clara respecto de sus

---

<sup>9</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.

responsabilidades dentro de la escuela. Otra vez se observa que hablar de la multiplicidad de actividades que realizan es una forma de sentirse como parte esencial de la vida escolar, más allá de que efectivamente cada día esté saturado de actividades, la forma de contar éstas es para mostrarse abrumado ante tantas responsabilidades, no menos importantes unas que otras. La oscilación entre las actividades de dirección y de docencia implica a su vez la oscilación identitaria, como se ha dicho antes.

Pero lo administrativo continúa con un importante peso, lo cual tiene alguna razón de ser en tanto es en cada documento donde queda asentado el nombre y la firma del director, esos oficios atestiguarán el paso y la actividad de cada día, por tanto ocuparse del papeleo no pierde significatividad dentro de la función puesto que

...El director de la escuela debe fungir como un actor protagónico y de primera importancia en el trabajo de la escuela, ya que de él depende las actividades administrativas, pedagógicas y de extensión educativa, así como las relaciones que se establezcan entre maestros, alumnos y padres de familia; así mismo de él depende las actividades y la capacidad académica. (Jorge 2000-2001)

En este párrafo escrito por una directora, ella ubica al director en el centro preciso de la dinámica escolar, como eje de las actividades y no es casual que mencione en primer término lo administrativo, lo que es significativo para entender que es esto lo que en principio marca la acción gestiva, a pesar del discurso que intenta priorizar lo académico, continúa lo administrativo como parte sustancial de identificación, por tanto es un aspecto que con seguridad continuará vigente con fuerza en la concepción de la función directiva que tienen los propios directores. Por otra parte éste es uno de los aspectos que muestra una diferencia entre las actividades que realizan los directores en relación a los profesores. Si durante los primeros tiempos de vida lo escolar, sobre todo en el periodo del director cristiano no se advertía diferencia entre ambas funciones, la elaboración de documentos cumple a cabalidad con esa separación.

Además de los documentos, los directores tienen que atender a muchas otras cuestiones, los eventos relacionados con la supervisión, lo que necesitan los padres de familia, aquellos pequeños o grandes incidentes que a diario ocurren con los niños y los maestros, atender las solicitudes materiales, pedagógicas, sociales, que plantean los profesores, por todo esto la “organización” del director es importante; tienen que dosificar su tiempo y saber dónde y cómo dar solución a cada cuestión de manera rápida y eficiente, esto por supuesto es muy complicado pero puede lograrse mediante la coordinación y la experiencia que al respecto se adquiere día con día para hacer frente a todas estas eventualidades que por otro lado son el motor de la acción directiva, es lo que de alguna forma “le da sabor a la dirección”. Uno de los ingredientes que contribuye a incrementar ese sabor radica en el conocimiento de todos estos aspectos que no puede tener ninguna otra persona dentro de la institución, con esto, cada director puede ampliar su cuota de poder si hace un manejo adecuado de su posibilidad de acceso al conocimiento de todo cuanto ocurre en el establecimiento que dirige para negociar desde esta posición y con ese poder lo que más convenga.

Todo esto sin duda llena el tiempo de permanencia del director en la escuela y aunque con su palabra señale la importancia del componente pedagógico o académico, en esta dinámica la misma multiplicidad de acciones hace que ese componente sea sólo una parte más, no la prioritaria para la que sólo hay un tiempo acotado que hace atender en muchos casos de manera superficial este componente que desde otras posturas sería la sustantiva. Algunos directores pueden con cierta tranquilidad -derivada de su propia formación- dejar en manos de algunos profesores este tipo de actividades y apoyan las iniciativas que a su parecer sean benéficas para la acción institucional. Pero para que el director descargue en algún compañero esta responsabilidad, primero ha sopesado la situación puesto que quieren estar seguros de que no se busca “hacer grilla” contra ellos, temor que hace a algunos frenar toda clase de iniciativas que impliquen la reunión de profesores. Pero cuando tiene seguridad



de que lo importante para aquel compañero es el terreno académico, no duda en apoyar e incluso permitir la toma de decisiones. Para otros directores el contenido de su función académica está limitado a vigilar que los profesores acudan a diario con puntualidad y desarrollen todas aquellas actividades que se les encomiende y cuyos resultados puedan verificarse con facilidad a través de las observaciones de rutina.

Algunos otros, con mayor acercamiento a los propósitos formales de la educación primaria, sea por intuición o por preparación, suelen conocer y aprovechar las condiciones de formación que tienen los profesores de su escuela,

... y le digo tengo afortunadamente compañeras que se titularon ya en UPN, porque les decía yo a las maestras que me están ayudando en esto, a ver, búsquense las teorías de aprendizaje porque eso nos puede ayudar un poquito, hay una maestra que es admiradora de Piaget, la otra no, le parece que no, ¡qué bueno! [risas] y nos metemos a esas discusiones que me parecen bonitas, es otra de las satisfacciones como director, ¿eh? propiciar esa discusión, ¿sí? Me agarro porque yo sé y yo también sé y ¡qué bueno! para eso estudiamos, yo les he dicho, el poder lo tiene el que tiene el conocimiento es... es el que tiene la información, ese es el que tiene el poder...<sup>10</sup>

Así, la actividad académica puede adquirir cierta concreción en estos casos, cuando el director, como él lo dice, sabe que el conocimiento es importante y puede entrar en las discusiones “teóricas” para apoyar el desarrollo de alguna actividad y en esto involucra a quienes él sabe que saben para que le ayuden en esa organización, de manera que esto puede reportarle incluso satisfacciones porque propicia discusiones “bonitas” en que cada uno (al menos dos profesoras según el caso) pone sus saberes en el jaleo, en el “agarre” y con ello se puede obtener alguna fundamentación para las actividades que se hayan planeado. Esto es importante para el director porque en eso se traduce lo académico, allí se concretan y capitalizan los procesos de estudio realizados en diferentes instituciones y permiten al mismo tiempo el desarrollo de quienes escuchan, esto es, los compañeros que no participan directamente pero escuchan a quienes discuten, también aprenden en esta escucha, lo cual es importante

---

<sup>10</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.

para Rubén, en tanto liga conocimiento a poder. Por esta razón él ha dedicado parte de su tiempo en procesos formativos en los que busca de alguna forma la legitimidad frente a sus subordinados, aunque esto no impida reconocer para ambos, director y profesores, que estos últimos pueden poseer más certificaciones que el propio director, sin embargo, él canaliza los posibles conocimientos a las discusiones que permitan la búsqueda de argumentaciones para dar alguna movilidad o concreción en la práctica docente, en la implementación de algunas actividades como más adelante se describe.

Él asume con tranquilidad esta actitud porque sabe, es decir, porque tiene el poder que le otorga el conocimiento, puede participar en las discusiones y mostrar sus saberes, lo que para él significa rearmado de poder, por el juego ambivalente en que puede ser experimentado el equipo, por un lado como apoyo y búsqueda de objetivos comunes pero por el otro lado en el que está latente la posibilidad de aniquilamiento, el director confía en su equipo y a la vez le teme, de modo que reforzar de tanto en tanto su posición de poder, canalizar estas “discusiones bonitas” o sea con temáticas en las que él está seguro de su propio conocimiento, es una estrategia que le permite por un lado garantizar ese ambiente de “amistad”, de comunicación horizontal, pero al mismo tiempo le sirve como escenario donde despliega su conocimiento para fortalecer su figura de poder.

Por otra parte, una vez encaminadas las discusiones y actividades a que se dirigen, el director puede desaparecer, es decir, puede dejar en manos del que sabe o de los que saben, la responsabilidad de estas acciones para que él pueda dedicarse a otras tareas que requieren su atención, de modo que su estancia en estas reuniones de discusión académica es intermitente, sólo está presente cuando lo considera necesario, una vez seguro en su poder, puede dedicarse a otras tareas, pues tiene que atender al carpintero que va a dar mantenimiento a algunos muebles de la dirección, a los albañiles que arreglan los baños, a una mamá que tiene problemas con la profesora, a quienes van a la escuela para saber de estadísticas, a las enfermeras encargadas de la campaña de

vacunación, por mencionar algunos de los múltiples asuntos que demandan su presencia.<sup>11</sup> Con estas entradas y salidas del “escenario académico” puede afianzar su postura de saber si elige con oportunidad los momentos y temáticas en que puede estar presente y la salida oportuna le asegura que sus compañeros no se den cuenta cuando no sabe algo, tiene las suficientes actividades que pueden servirle como pretexto para hacer la “graciosa huida” si con ello esconde esa falta de saberes.

El componente académico entonces no es fuente directa de identificación para los directores, saben que los profesores poseen los conocimientos y en algunos casos son mayores a los que el propio director posee, en tanto es así, “la cabeza” de la escuela no se ubica en el director en sentido estricto, sin embargo para conservar su posición se establecen las relaciones de poder para que la palabra y la acción del director invalide, cuando así lo requiera, aquellas prácticas y pensamientos de los profesores, de modo que lo académico se utiliza como elemento de legitimación de la práctica directiva aunque éste no sea el propósito, claro que se logra esto a condición de que el director sepa cómo y cuando utilizar ese “saber académico”.<sup>12</sup>

Además de lo académico que en realidad parece ocupar poco lugar dentro del trabajo diario y que tiene un contenido bastante difuso,<sup>13</sup> hay otros eventos que se organizan en las escuelas primarias en los que se despliega gran actividad por parte de maestros y director aunque el peso global recae en el director. Estos eventos como la elección de la reina de la primavera son

---

<sup>11</sup> Observación en la Escuela Primaria “27 de septiembre”, octubre de 1999. En una reunión que duró aproximadamente una hora y media, el director tuvo que atender todas estas cuestiones además de tres llamadas telefónicas.

<sup>12</sup> En este caso se puede hablar del uso de saberes que el director hace para fortalecer su posición de poder frente a los docentes lo cual sería contrario a lo que persigue la teoría en tanto el papel del intelectual “...es ante todo luchar contra las formas de poder allí donde éste es la vez el objeto y el instrumento: en el orden del ‘saber’, de la ‘verdad’, de la ‘conciencia’, del ‘discurso’” (Foucault 1992, p. 85)

<sup>13</sup> Lo académico o técnico pedagógico se puede traducir en discusiones acerca del comportamiento y posibles sanciones para los alumnos, en la organización de los eventos cívico-sociales, la operatividad de proyectos surgidos de otras instituciones. Entre tantas ocupaciones se diluye la discusión sistemática en torno a los planes y programas de estudio, metodologías, en fin lo relativo a los componentes de la relación educativa.

importantes para la institución por varios motivos: sirven como escaparate o proyección hacia la comunidad que está habituada a esto y de alguna forma exige que estos festivales sean cada vez más vistosos, además de que en ellos se demuestran las habilidades que se desarrollan en los alumnos (canto, baile, poesía, dramatización, deporte, entre las más usuales); lo común es que este tipo de actividades reporte utilidades económicas porque se organizan rifas, vendimias, para apoyar a cada candidata con lo que unos meses previos a esta fecha, la escuela está en permanente actividad, hoy la función de cine, mañana actuación de payasos, después “el brincolín” entre otros muchos eventos que cada equipo contendiente organiza para contar con más dinero para su candidata, dinero que en realidad es usado para cubrir necesidades de la escuela. Las paredes de la escuela se cubren de anuncios de eventos y de manifestaciones de apoyo para cada niña participante.<sup>14</sup>

Pero también esto genera problemas, tras esta algarabía, el director tiene que actuar como árbitro en los pleitos entre niños, discusiones entre padres, malentendidos, falta de organización o problemas generados entre los maestros, de modo que además de todo lo que ya implica la escuela en días “normales”, cuando hay estos eventos se aumenta también la carga de trabajo y de tensión para los directores quienes al final del día, cuando hacen un recuento de acciones creen no haber avanzado, tienen la sensación de no haber hecho nada cuando en realidad no tuvieron tiempo de sentarse un ratito en toda la jornada, esta sensación se puede leer en dos sentidos, uno que está relacionado con el no ocuparse de los trabajos administrativos, entre las actividades antes señaladas, la revisión de documentos tiene poca cabida; en el otro sentido, narrar las ocupaciones demandantes, da la imagen de un director activo que se ocupa de asuntos que no pueden ser tarea de los profesores. Por otra parte, en estas actividades de carácter social, se pone en juego la capacidad de organización del director lo que propicia -como se verá más adelante- que se sienta evaluado, por tanto estos eventos se convierten en espacios favorables para conseguir puntos

---

<sup>14</sup> Observación. Escuela Primaria “Ramón G. Bonfil” marzo de 2001.

que nutran la identificación y por esto se empeñan en que cada uno de los acontecimientos se prepare tan vistoso como sea posible.

Otras son las actividades que se prevén durante un curso escolar y se consignan en el plan anual de trabajo:<sup>15</sup> en la dimensión técnico pedagógica se señalan visitas diagnósticas, formativas y evaluativas a los grupos, de éstas, las formativas implican al menos dos visitas por mes a cada grupo según la intención expresada y todas generan a su vez otras actividades como son escritos y reuniones para dar a conocer el resultado de las mismas. La conformación del Consejo Técnico Consultivo es una actividad planificada donde se estipulan al menos tres reuniones al año en las que se discutirían tres temas distintos y se destaca la responsabilidad del director en el desarrollo de cada una de estas temáticas. En la dimensión técnico pedagógica se mencionan reuniones con padres de familia en las que además de informar del avance de los alumnos, se les involucre en la participación activa en festejos culturales, cívicos o sociales. Otra actividad es la formulación y desarrollo del proyecto escolar aunque sólo se

señala en los documentos de referencia de la necesidad de reportar el diseño de dicho proyecto para lo que es indispensable convocar a diferentes reuniones pero no se advierte cuáles pudieran ser los niveles de concreción ni la puesta en marcha de proyecto alguno, la impresión que se obtiene al leer este documento es que el plan de trabajo es un anuncio de buenos propósitos para cumplir con los requerimientos de la supervisión porque son pocos los señalamientos que aluden a la particularidad del establecimiento escolar, el resto parece ser un vaciado de actividades y compromisos insoslayables y un tanto mecánicos.

En el mismo plan, la dimensión técnico administrativa señala la documentación a requisitar, documentos de carácter general como registro de inscripción, plan anual, correspondencia, solicitudes, documentos de control escolar que son en realidad los distintos formatos para rendir la información

---

<sup>15</sup> Recupero esta relación de actividades de los planes de trabajo de directores del sector educativo de estudio y refiero aquéllas en que coinciden.

estadística correspondiente (inscripción, altas, bajas, reprobados, aprobados) otros oficios son los que se envían al Departamento de proyectos académicos. En cuanto a la dimensión de extensión educativa, se señalan actividades relativas a programas socioculturales como la conmemoración de fechas cívicas y tradiciones más importantes. Otras actividades tienen que ver con encuentros deportivos, periódico mural, carteles que con diferentes temas elaboran los alumnos; campañas en coordinación con dependencias como el DIF y el sector salud, exposiciones de carácter histórico o social, concursos en poesía, matemáticas, escritura, ecología. Se enlistan algunos convivios (navidad, día de la amistad, día del niño, día de la madre y día del maestro) y desfiles (16 de septiembre, 20 de noviembre, 21 de marzo y carnaval) exámenes bimestrales, festivales y acciones derivadas del proyecto de Rincón de Lectura. Este es el tipo de actividades que los directores pueden prever para un curso escolar aunque siempre surgen otras no planeadas pero que deben de igual manera ser desarrolladas, éstas son en apariencia las que consumen más tiempo porque son actividades que se derivan del propio ejercicio cotidiano y se convierten en necesidades mientras que las anotadas en el plan de trabajo como no fueron producto de una verdadera planeación sino del llenado de un formulario o machote, se pueden dejar de lado sin mayor problema.

De esta forma, los días normales están siempre llenos de actividades que no pueden evadir porque todas representan para la institución algo importante así que esta misma dinámica se incorpora al pensamiento de los directores y cada día refuerzan su propia convicción de ser importante por hacerse cargo de esta multiplicidad de acciones que a la vez sirven para fortalecer (o para distanciar) las relaciones entre los docentes, lo cual puede ser aprovechado, si el director encuentra la mejor manera de lograrlo, para desarrollar un clima propicio que haga florecer la dinámica del “equipo” que quiere formar.

### 3. Tengo un buen equipo

Para hacer frente a toda esta actividad que implica la dirección de una escuela, se vuelve necesario que los directores crean en la conformación de un equipo de trabajo, ellos mismos advierten la imposibilidad de dar salida a todo lo anterior atendidos a sus propias fuerzas, además de que antes de ser directores, de alguna manera se adhirieron a la forma de trabajo de quien o quienes fueran sus dirigentes, de los que aprendieron parte del oficio y formaron parte de un colectivo que apoyó u obturó las iniciativas. Una parte importante de su identificación con la dirección de la escuela es su convicción de ser fundadores de un sólido equipo de trabajo, por tanto, cuando ellos son los responsables, prefieren pensar que los profesores a su cargo están cohesionados, que se han unido en torno a su director para sacar adelante los compromisos de la escuela, así hablan de la formación de un bonito equipo que puede laborar en torno a un objetivo común cuyo contenido, como se ha dicho antes, no siempre resulta definible.

Un objetivo común de carácter práctico al que refieren tanto profesores como directores es el mantenerse en el establecimiento escolar porque pertenecen a la misma comunidad, es decir los profesores que laboran en las escuelas de este sector educativo ya han realizado su propio recorrido geográfico y han llegado a una escuela que se ubica cerca de su casa,<sup>16</sup> tienen entonces el interés compartido por fortalecer una buena imagen de esa escuela, donde además, dada esa cercanía, pueden estudiar sus hijos, sus familiares, conocidos, lo que les obliga de alguna forma a buscar mayor reconocimiento, puesto que en esa comunidad son figuras públicas, su trabajo les obliga a ser re-conocidos por la gran mayoría de los habitantes de la población o colonia, según sea el caso. Cuidar esta adscripción se vuelve entonces necesario porque ya no quieren alejarse del lugar por el que han luchado y quizá han tardado también -como los directores- varios años en llegar, por tanto cuidar del prestigio de la institución se hace imprescindible, así que los directores toman este objetivo como un elemento

---

<sup>16</sup> Esto está referido a los profesores que trabajan en el sector seleccionado, es decir que laboran en las escuelas de la ciudad o en la periferia.

que les permite unir a los profesores para buscar los mejores caminos en su trabajo cotidiano. Si para los directores y para muchos maestros llegar a la “escuela ideal” es vivido como “llegar a casa”, entonces el director alimenta para sí y para los docentes la analogía de constituirse como una familia, donde cada uno tiene un papel que desempeñar y se unen para dar sentido a esa unión familiar, para creer que están en casa y cuidar de los mismos intereses. Estar en casa responde a una necesidad económica objetiva, real y punzante que es la primera en ser advertida, tratar de gastar lo menos posible en transporte y alimentación; así en el sentido utilitario se resuelve un problema que responde a lo económico y en el orden simbólico se produce la “ilusión grupal”(Anzieu, 1998) que provoca en los sujetos, particularmente en el director según este caso, el sentimiento de “estar bien con su equipo”, de ser un “buen jefe”.

Para los directores trabajar en una escuela lejos de su casa, se complica más porque ellos deben acudir con cierta frecuencia a la supervisión o a otras instituciones con el consiguiente incremento en sus gastos. Por otra parte, en este sector, son pocos los directores de primaria que cuentan con un automóvil,<sup>17</sup> lo que también genera un consumo considerable en tiempo, por la espera del transporte, la rapidez o lentitud del mismo y las rutas que no siempre son coincidentes con las necesidades de directores y docentes. Esto genera a su vez otro tipo de gastos porque entre la hora de salida y el regreso a casa por lo menos hay un lapso de seis horas en las que resulta necesario tomar algún alimento, por esto acercarse a casa, viajar lo menos posible y de preferencia vivir a unas pocas cuadras de la escuela es algo que se convierte en deseo ferviente de profesores y directores. De esta forma, quienes tienen la “oportunidad” de conseguir su clave como directores pero pueden, por sus relaciones personales, seguir laborando como docentes, prefieren quedarse así en las instituciones cercanas a su domicilio antes que salir a otro lugar y sólo asumen esa tarea de

---

<sup>17</sup> En las plantillas de personal de la Subdirección de Educación Primaria, un 30% de los directores adscritos al sector Pachuca Centro reporta llegar a su escuela en automóvil propio y es uno de los porcentajes más altos en el estado.



dirigir cuando en la misma escuela donde se desempeñan como docentes, se produce un cambio o si en una escuela cercana se requiere de alguien que se responsabilice de esta actividad; si pertenece a la misma zona escolar, el propio supervisor puede presionar para que cumpla con las funciones que de acuerdo a la clave se ameritan, sin embargo, estar cerca del domicilio puede ser interpretado como un derecho al que no fácilmente se renuncia.

Cuando la escuela deseada ha sido conquistada, se conjugan este tipo de intereses y motivos que hacen a los maestros cuidar su permanencia en la misma, lo que puede ser aprovechado por el director para motivar a los profesores a hacer un buen trabajo y sobre todo a “integrarse a un buen equipo” con el que logren hacer frente a todos los posibles problemas y desarrollar las actividades que se planeen. Los directores hacen todo lo posible por cohesionar a los profesores en la realización de este objetivo común: trabajar como una familia, mismo que parece no estar muy reflexionado y que en algunos casos no pasa por el plano de la conciencia de cada uno de los sujetos sino que se adhieren porque así les parece conveniente, es decir, de acuerdo a sus intereses establecidos más desde la práctica de lo cotidiano. Pero la integración no siempre marcha sobre ruedas, o sea no siempre hay coincidencia de intereses y objetivos por lo que no todos los docentes responden de igual forma y llegan a existir fricciones desde las más ligeras como alguna discusión o malentendido hasta agresiones verbales o incluso algunos golpes, aún más, lo común sería la presencia de los conflictos más que la armonía. Sin embargo, a pesar de esos altercados en los que puede

... haber muchas de... diferencias con una de las compañeras, pero bueno, al pasar el tiempo, que tardó mucho tiempo, este... veo... que... que, bueno, se está logrando lo que, lo que uno como director quiere, ¿no? trabajar en armonía, trabajar bien...<sup>18</sup>

los directores continúan con la misma intención sin que decaiga el empeño por el trabajo armónico, Anabel hace de este trabajo en armonía un objetivo para

---

<sup>18</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, marzo de 2001.

considerarse a sí misma como una buena directora, en tanto esto es así ella no escatima esfuerzos, estrategias ni tiempo para zanjar diferencias con sus profesores, situación en la que estaría presente aquella imagen construida de su familia en la que siempre hubo armonía y apoyo, sobre todo por lo que respecta a sus padres.

La idea de la gran familia docente se rearma en cada uno de los profesores en lo general, en lo singular puede ser que algunos no encajen en la dinámica relacional del establecimiento pero esto no es obstáculo para que el director se preocupe y ocupe habitualmente del logro de ese trabajo en armonía, donde todos “jalen parejo” y se apoyen unos a otros, como si estuvieran dentro de una familia numerosa, armónica donde el director entonces puede ocupar el lugar de las figuras parentales y tiene como misión mantener la unidad familiar, no importa el tiempo que en ello emplee, lo que cuenta es alcanzar lo que como director padre-madre quiere, que todos trabajen en un ambiente agradable en que las buenas relaciones entre todos sean lo cotidiano. En otras palabras, se trata de que los hermanos (los compañeros de escuela que en la analogía ocupan el lugar de hermanos) entablen relaciones amistosas y se unan en torno al padre aunque esto en la realidad no puede ser así dado que los subordinados esperan y exigen el mismo trato para todos y en cuanto hay alguna muestra de diferencia, se desata la rivalidad que a su vez desencadena tensiones y conflictos entre hermanos y/o contra el padre.<sup>19</sup>

En este sentido, Freud en *Psicología de las masas* plantea que las condiciones para la existencia de la masa son: que el jefe quiera a todos sus subordinados por igual y que entre éstos también se establezcan lazos afectivos; en *Tótem y tabú* por otro lado, nos hace ver cómo los hermanos se convierten en

---

<sup>19</sup> Los hermanos siempre estarán en competencia y lucharán por conservar su territorio frente a los invasores, los mismos hermanos. Los docentes compiten analógicamente por conservar la mejor posición cualquiera que sea la concepción de mejor posición frente al director y pelearán por cuestiones como adjudicarse los espacios físicos “privilegiados” del establecimiento: el salón nuevo, la mejor máquina, etc. , o porque su palabra tenga más influencia dentro de la toma de decisiones, por ser quien tome las responsabilidades más importantes o hasta por ser quien más pelee con el director, por mencionar algunas cuestiones. (Assoun 1998)

rivales en la lucha por el amor del padre. Por otra parte, el lugar que ocupa el padre es codiciado por los otros que a su vez intentarán simbólicamente dar muerte a quien los convoca a la unidad por lo que el lugar de los directores se convierte en algo sumamente difícil de sostener. En general, esa armonía y ese equipo unido que se anhela forman parte del juego de la ilusión, se tiene como ideal y se trabaja afanosamente en su consolidación pero esto no es del todo posible, pues como dice P. Legendre (1996) nacemos para querer lo imposible, por lo que por más esfuerzos que realice un director, jamás logrará que sus maestros formen una familia o que entre ellos reine la total armonía; pero no importa que los resultados esperados no lleguen a su total concreción, los directores pueden creer que su empeño tiene recompensa cuando alguna actividad o proyecto puede ser puesto en marcha y se obtienen resultados satisfactorios, esto basta para que renueven su ilusión y continúen trabajando para lograr si no la completa cohesión, sí algún nivel de unidad en torno a algo más o menos concreto, lo que por otra parte, les favorece en tanto con ello logran amarrar su prestigio y pueden obtener un mayor control sobre sus subordinados.

...porque yo les decía a los maestros en alguna ocasión que tuvimos allí un roce, le digo: "No maestros, miren cuando yo entro por esa puerta y me ven que vengo sintiéndome pavorreal, que vengo sintiéndome la gran cosa, es por ustedes, porque ustedes me van a dar esa altura y si algún día ven que vengo así como chinche, también es por ustedes, no crean que es por mí, es que se siente la gran cosa ¿por qué? por ustedes, por el trabajo por... por el orgullo que yo siento entrar en esta institución y que en esta institución se está trabajando bien..."<sup>20</sup>

En este caso el equipo sirve como base de trabajo para mostrar orgullo o decepción por el desempeño logrado, el director devuelve a los maestros la imagen aunque es muy claro cuando señala "ustedes me dan la altura" que se ubica como el jefe de familia al que los hijos pueden honrar y con ello hacer más grande la institución o, por el contrario, si el equipo no funciona, si no hay trabajo que respalde, entonces él se siente como "chinche" y así lo hace saber a los maestros, pero es en su propio cuerpo donde él mismo coloca estas posibilidades

---

<sup>20</sup> Entrevista con el profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

de mostrar lo que el equipo puede hacer por la institución. Esta es una manera en que el director puede lograr que los maestros vean lo que ellos mismos hacen, les devuelve con su imagen y sus palabras los efectos de su trabajo, de manera que puede haber allí cierta manipulación porque así la responsabilidad pareciera ser sólo de los maestros y ésta es de tal proporción que logra “escribirse” sobre el cuerpo del director que puede transmutarse simbólicamente en “pavorreal” o en “chinche” de acuerdo con los resultados del trabajo desempeñado por el buen o mal equipo. Es en este tipo de actitudes donde se puede advertir cómo el director interioriza a la institución y es en su propio cuerpo donde coloca las reacciones ante el desempeño de su equipo, de su familia, se hace cargo del comportamiento y del trabajo que cada uno desempeña, se asume como el depositario de los errores o aciertos que puedan tener los docentes.

Para otros directores, el autoritarismo es una forma de lograr el equipo, en ese caso no es el clima de armonía y respeto sino el “así deben hacerse las cosas” lo que marca la dinámica escolar, se constituye un equipo que sólo se limita a cumplir las órdenes del director quien se piensa como el padre que está seguro del camino por donde guiará a su equipo y no admite otros puntos de vista, sin embargo desde la posición de los propios directores no se visualiza como autoritarismo o imposición sino como el convencimiento de saber hacia dónde avanzar, de dar sólo pasos en firme por lo que no se puede admitir la intromisión de ideas que puedan desviar esta seguridad, este es el significado que dan a la cohesión y en cierta medida la armonía vista desde ellos, o sea no importa que los profesores no se sientan a gusto, el objetivo es el trabajo correcto y para estos directores la armonía tiene el sentido de no escuchar interrupciones como quejas ni oposición a sus indicaciones. En este sentido, la dureza en el carácter representa la mejor forma de posicionarse frente al equipo y consolidarlo, otra vez como imagen análoga a la familia de donde la autoridad es vivida con rigidez, por tanto para el director que se asume de esta manera no se trata de un ejercicio autoritario sino del contenido posible de su práctica.

En el mismo sentido, los directores comisionados aún los que trabajan sólo con un compañero más en las escuelas bidocentes, también parecen tener la necesidad de formar equipo, en estos casos dicen, no hay necesidad de autoritarismo ni de marcar tanto las diferencias entre jerarquías puesto que cada uno conoce las reglas del juego y saben muy bien lo que cada quien tiene que hacer, de modo que no se requiere vigilancia y presión para cumplir, salvo en los casos extremos. Con el respeto a las normas establecidas por ellos mismos pueden mantenerse unidos, sin invadir cada uno el espacio del otro sino más bien se trata de complementariedad, de división de tareas. Hay una suerte de necesidad de unir fuerzas aunque bien a bien no sepan contra qué o contra quién, por la cercanía se advierte como una especie de alianza, de unión para hacer frente a los padres de familia quienes en algún momento pueden exigir cumplimiento o calidad en el trabajo. Este último concepto tiene un contenido polisémico en tanto las condiciones de trabajo en las escuelas son tan variables que en realidad no se puede aprehender alguna característica especial para la escuela, de modo que la demanda se convierte en algo inaprensible pues calidad es nada y es todo. Aunque haya lineamientos nacionales, por ejemplo los contenidos curriculares mínimos, la existencia de esta diversidad de condiciones como la propia formación, las características de la comunidad, el tipo de alumnos por mencionar algunas, cada equipo puede dar contenido específico a esa calidad educativa que sirve como escudo pero que en realidad tiene poca sustancia. Como sea el caso, las comunidades reconocen prácticas concretas en las que se traduce su contenido de calidad, algunas exigen limpieza en los alumnos y la escuela, hay quien demanda alumnos bien educados por citar algunos ejemplos, entonces, los profesores tienen que responder a alguna demanda en lo explícito o en lo implícito y, para dar una buena respuesta, el equipo respalda.

En todo esto se juega la exigencia histórico-social que desde hace tiempo se ha impuesto a la escuela y es la que lleva a los maestros a “cargar una viga muy pesada” porque recae sobre ellos y sobre la escuela la enorme

responsabilidad de “sacar al país adelante”, o es que para los maestros está tan interiorizada la creencia de que la instrucción, la escuela, la cultura sacará a los pueblos de la ignorancia y de la miseria, que se autofortalecen en esta creencia y entonces sienten el peso de esta enormidad que, a su vez, los coloca en un lugar preponderante. Por ello es necesario buscar estrategias para dar cumplimiento a esta autoexigencia y una prioridad es la unión, puesto que la responsabilidad tiene que ser compartida para poder “cargar la viga entre todos”.

En esta idea se puede advertir una doble vertiente de lo que es un sentido ilusorio, por una parte pensar que en efecto la escuela tiene esa misión de lograr un país en que los ciudadanos preparados tengan por ello mejores niveles de vida y por otro lado, pensar que sólo a través de la unión de los profesores esto puede ser logrado. En el primer caso, si bien es verdad que la escuela tendría que cumplir con una buena parte de esta misión, no es menos cierto que por sí sola no puede lograrlo, requiere del apoyo y complementariedad de otras instancias que permitan avances y desarrollo en todos los ámbitos posibles, sin embargo, mientras exista esta ilusión en el papel central y decisivo de la escuela, se podrá así mismo mantener entre los maestros y directores el sentido de importancia que su labor significaría para ellos mismos, con lo que de alguna forma se garantiza la búsqueda de mejores estrategias para dar el debido cumplimiento. En el segundo caso, si los profesores asumen esta responsabilidad, saben también que es necesaria la unión y el director al situarse al frente de la escuela, asume así mismo como una de sus tareas centrales la conformación de un equipo unido que puede lograr esa misión, con ello se sitúan más en el ámbito volitivo como si eso bastara para cumplir el objetivo, pero así no les resulta demasiado presionante la necesidad de preparación y la búsqueda de alternativas porque es suficiente la buena voluntad y con “echarle ganas” (cualquier cosa que esto signifique) al trabajo cotidiano ya se da por cumplida la misión.

Así pues se satisfacen, al mismo tiempo, dos ilusiones, la de creer que se contribuye al avance del país y es ilusorio en tanto no hay una correspondencia

de uno a uno con la realidad, es decir, es tan amplia esta concepción de avance y desarrollo que el esfuerzo individual no puede verse realizado en concreto y la suma de esfuerzos individuales poco puede decir de los logros, lo cual no significa que no existan, sólo que se diluyen en la diversidad de aspectos en que la vida actual se desenvuelve. En el otro sentido, la ilusión de hacer frente a través del equipo puede verse así como ilusión en tanto en realidad no se sabe en realidad a qué o a quién se le hace frente, por lo que las acciones no pueden tener una dirección concreta y específica, ni siquiera se puede pensar en un equipo articulado a un objetivo común claramente señalado, en todo caso la formación del equipo puede responder a otras necesidades más subjetivas, del plano del inconsciente que logran algún tipo de cohesión pero que no se sabe con certeza hacia dónde se dirigen.

En esta línea, la postura del director como jefe de ese equipo también sería ilusoria dado que es un equipo con un armamento un tanto volátil, que en lo temporal puede ser de corta duración por los continuos cambios de personal tanto docente como directivo con la consiguiente movilidad de relaciones que ello implica. Esto lleva a que las posibles relaciones establecidas al interior del equipo sean de carácter superficial lo que impediría una verdadera cohesión y por supuesto no se da el mismo tipo de relaciones que caracterizan a una familia en tanto en éstas suelen ser más profundas y con serios conflictos que con frecuencia no pasan por el plano de la conciencia, de ahí que aun cuando los directores se esfuerzan por hacer un equipo armónico en que se sientan en familia, en realidad no se puede lograr esto, sin embargo no importa si se cumple o no, lo importante es mantener la ilusión porque esto permite a los directores realizar un deseo de unión con el que eventualmente pueden hacer frente a las responsabilidades escolares.

Por otra parte, la configuración de personal en las escuelas y en el sistema educativo estatal tiende a establecer una jerarquización que de alguna manera se asemeja a la relación parental tradicional en nuestra sociedad por cuanto el lugar de "autoridad" es ocupado por los varones en mayor porcentaje según los datos señalados anteriormente (ver tabla 7) mientras las mujeres forman la base, el

grueso de personal que no posee las relaciones suficientes ni la motivación o condiciones necesarias para obtener otro posicionamiento, por lo que se obliga a permanecer en un lugar de subordinación lo que favorece la asunción del rol de hija o de hermana menor que puede sujetarse a la ley paterna.

El sentido de relación parental está en principio marcado por una diferencia de sexo que en un nivel más elemental responde a una distribución social del poder en estos términos pero que en realidad se complejiza si se accede a diferenciar cómo la mujer al incursionar en otros ámbitos distinto al tradicional (hogar-hijos) ha asumido también otra serie de atributos que sin ser masculinos, sí marcan una relación distinta y una postura de cierto dominio, mujeres con características más “duras”<sup>21</sup> que poco a poco se apoderan de estos espacios tradicionalmente ocupados por varones, situación que tiene relación con el hecho de que la docencia es una profesión identificada con lo femenino, cada vez hay menos varones que ingresan a la profesión, por tanto cada vez en mayor medida la competencia tiende a ser entre mujeres. En este orden, la dirección de la escuela al ser considerada como un espacio de dominio proporciona a su vez autoridad a quien se asume en la función a la que según la normatividad. se le conceden algunos atributos como la vigilancia al trabajo de los maestros, la exigencia de reportar ante el supervisor todas las actividades realizadas en la institución, avalar con su firma -o no hacerlo- los trabajos y documentos de cada profesor, representar a todo su personal ante distintas autoridades locales, entre otros eventos que denotan esta autoridad oficial. Así pues, ocupar este cargo, por el hecho mismo de estar allí, proporciona a los directores cierta seguridad para moverse en su propio espacio y asumirse como autoridades, lo que rebasa esa distinción inicial entre sexos, es decir, lo mismo una maestra se reconoce como autoridad y así lo manifiesta en todos sus actos al igual que un profesor

---

<sup>21</sup> Al respecto es interesante el trabajo de Badinter (1992) en el que señala características con las que se puede definir a los hombres duros y a los hombres blandos de acuerdo con el tipo de contenido que dan a su acción cotidiana. Señala que hay una construcción social de los sexos, que por tanto no responde a caracteres biológicos solamente. En este sentido cada sociedad y cada época determina las pautas y características que se consideran adecuadas a lo masculino y a lo femenino.



puede hacer lo propio o en ambos casos hacer exactamente lo contrario, ser directores sin asumirse como tales. Para quienes si asumen la autoridad, parece importante la “preparación” que les dio ser subdirector, encargado de la escuela o director comisionado, etapas en que pueden aprender cómo ser director y llegado el caso, acceder sin mucho problema a la realización de actividades directivas sin que les “quede grande la autoridad”, es decir pueden aceptar la responsabilidad en la toma de decisiones con seguridad, saber manejarse en la red de relaciones y establecer las jerarquías requeridas para su desempeño.

Es así que asumirse como jefe del equipo representa también la búsqueda por incorporarse a un espacio parental de autoridad que permite realizar deseos en el despliegue de sentimientos que van desde “ser como” el padre-madre apapachador y que da alimento a todos, hasta ser el tirano que sólo permite acciones que respondan a sus propias expectativas y no se rebasen los límites que imponga. Esto permite que la institución tome un derrotero específico, según sean esas orientaciones y expectativas del director, aunque para ellos es

...claro que, que uno como, como director, de la escuela, trata uno de que siempre, este, eh, que haya un solo equipo de compañeros, que siempre haya acuerdos, que siempre trabajemos est, de, todos en en en conjunto...<sup>22</sup>

es decir, este deseo por formar el equipo, de alguna forma sostiene al director en su lucha, por sí misma la conformación del equipo se constituye en una meta que bien puede estar anclada en el deseo de pertenencia, o sea en sentirse parte importante de la institución, esto es lo que los directores ponen de base, trabajan

con alguna imagen que permita vivir a la escuela como algo relevante para que cada profesor y el propio director anuden a ella un deseo de pertenecer a ese grupo que así les devuelve a su vez una imagen a semejanza, una imagen de respeto con la que se sienten a gusto, con la que pueden constituir sus espacios de identificación.

#### 4. Ser amigo

Relacionado con la formación del equipo, como base para esta formación, se encuentra la aspiración de los directores por ser amigo-amiga de todos sus subordinados: maestros de grupo, intendentes, padres de familia y alumnos, con todos ellos quieren tener relaciones armónicas, en las que haya afecto, amistad, respeto, por tanto los directores buscan establecer estas relaciones con todos los involucrados, aunque no siempre los otros pueden encontrar estos sentimientos en las relaciones, es decir, la forma de mostrarse como amigo puede ser, como muchas otras cuestiones, interpretada de diversas formas y en consecuencia son los actos derivados de modo que puede suceder que el director considere estar actuando como amigo pero los maestros, padres o alumnos percibir que hay autoritarismo, mala voluntad, en las mismas acciones.

##### a) El trabajo en armonía

Uno de los aspectos más importantes es mostrar a los maestros que como directores comprenden, conocen y respetan el trabajo que cada uno realiza en el aula porque ellos mismos han sido o son profesores de grupo y entonces pueden proporcionar todo el apoyo posible a cada profesor

...yo me llevo bien con todos mis compañeros... eh... tuve muchas de... diferencias con una de las compañeras, pero bueno, al pasar el tiempo... que tardó mucho tiempo, este... veo que... que bueno, se está logrando lo que... lo que uno como director quiere, ¿no?: trabajar en armonía, trabajar bien.

Alma: Claro, es importante este trabajo en armonía.

Profesora Anabel: Sí, definitivamente. Sí, sí, sí.

Alma: ¿Por qué?

Profesora Anabel: Eeee... pues porque nos... se hace el trabajo un poquito más... lo hacemos con agrado, hacemos lo que nos gusta. Aquí todos participamos. Aquí no es que la directora... "Ah, pues se va hacer esto porque...

---

<sup>22</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

se tiene que hacer... Porque yo lo digo, porque yo soy la directora” No. Todos opinamos, todos este trabajamos al parejo y pues sí es importante porque lo hacemos con gusto, sin presiones y no porque yo lo imponga.<sup>23</sup>

En este intento por ganar un lugar central dentro del equipo es necesario considerarse amigo de todos y para mostrarlo así, parece que los directores se exigen “entrarle al trabajo” igual que los maestros, participar en todas las actividades y compartir las obligaciones en relación a cada uno de los eventos que se desarrollan, esto parecería contradictorio pues como se dijo antes, buscan ocupar un lugar de autoridad en ese mismo equipo y buscan ser diferentes a los profesores; sin embargo esta aparente igualdad al compartir responsabilidades y trabajo, en la que les garantiza un reconocimiento por parte de los profesores, con ello intentan ganar puntos en su aceptación como autoridades así que su actuación, desde esa perspectiva, es democrática, no se ajustan a un modelo autoritario (por lo menos así lo creen) y así además obtienen la ventaja de “trabajar bien, en armonía” porque esto les permite estar más cerca de sus compañeros y apoyarlos en sus actividades. Mediante este ejercicio pueden, como lo hace Anabel, convencer de que hay un trato justo incluso a aquellos compañeros con los que se tienen ciertas “diferencias” para poder entonces asegurar que hacen aquello que les gusta hacer, o sea, no hay trabajos forzados u obligados que se hagan con pesar, si todos laboran juntos y en el mismo tenor, hay más gusto por el desarrollo de este quehacer, ésta es una de las formas en que los directores asientan la creencia de que son amigos de los profesores.

Por supuesto que con esta forma de plantear su acción, los directores, de manera inconsciente muchas veces, en realidad lo que logran es un mayor control de los maestros o bien puede ser que esto sea lo que algunos persiguen y lo tienen establecido a la perfección, saben que esta estrategia funciona en ese sentido pero también como es el caso, Anabel sabe que si aparece como directora autoritaria, es difícil que consiga sus objetivos, por ello lo que muestra desde su palabra es que quiere ser una directora con una actitud de autoridad

---

<sup>23</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, marzo de 2001.

horizontal, de convencimiento por el tipo de acciones a realizar sin que llegue a imposiciones para hacer valer su jerarquía oficial. Aquí están anclados como plantea Anzieu (1998) dos supuestos básicos en la formación del equipo que están intuitivamente en el conocimiento de los directores: por un lado una dependencia que conocen muy bien, saben de la necesidad de los profesores por depender de un jefe que les proteja y ayude en todas las actividades cotidianas aún en el supuesto de que no lo necesiten; por otro lado está el supuesto de ataque huida que plantea la imagen parental bivalente en que se busca agredir a esa autoridad cuando hay trato severo y cruel pero del que se huye por temor a las amenazas provenientes de su misma posición. De modo que los directores saben que son blanco de constantes agresiones pero igual saben que para esto hay límites de acción que pocas veces se transgreden, casi siempre pueden prever hasta dónde llegaría el contraataque de los profesores. El conocimiento intuitivo de estos supuestos deviene de la propia práctica tanto en la dirección como en la docencia, dado que antes vivieron como docentes las mismas manifestaciones y sentimientos.

En este entramado de relaciones que pueden jugarse en planos no racionalizados por completo, lo que sí está claro para los directores es que ellos tendrían que participar como un compañero más en todas las actividades, sin que la jerarquía esté por delante, aunque por la experiencia, por intuición o por poseer algunos conocimientos al respecto, saben que esta estrategia les funciona en la consolidación de su autoridad. Para algunos no tiene esta connotación, o sea no ligan la estrategia con el posicionamiento de autoridad, trabajan más de manera intuitiva, sin embargo el resultado está encaminado en ese sentido, ser igual que los otros, con lo que se fortalece la "ilusión grupal". Aunado a lo anterior, en el presente los profesores asisten a muchos cursos de actualización, de formación, en los que un elemento es el análisis de contenidos relativos a la gestión escolar, en estos cursos se enfatiza la nueva concepción de director como un organizador y gestor de las actividades, no como el jefe a quien se le debe absoluta obediencia. De tal forma que el ambiente actual dentro del magisterio es propicio

para este tipo de percepción y el decir de los directores en este sentido, tiende a mostrar lo que quisieran ser o lo que se les demanda que sean, en una búsqueda de ajuste de sus esquemas conceptuales para dejar atrás el autoritarismo, la verticalidad, el ser demasiado institucionales, para transitar a ese director especialista que se plantea desde las posturas normativas actuales y que por vía de la práctica los mismos profesores exigen cada día con un mayor conocimiento de lo que esto implica.

Claro que, para aceptar y, sobre todo, para actuar en consecuencia con estas orientaciones, los directores tendrían que trabajar en su propia persona, cuidar de sí parafraseando a Foucault,<sup>24</sup> de tal forma que la posición que ocupan les permita el desarrollo personal, su propio crecimiento en los distintos ámbitos y con ello la factibilidad de apoyar a sus compañeros en su respectivo proceso de cuidado de sí. Pero parece complicado que puedan salir de un esquema de pensamiento y acción en que han asumido que el director es autoridad y que su palabra es ley para que sin mayores elementos ni de formación ni de práctica, se inserten en otra dinámica de ejercicio directivo. Si por tradición se les ha pedido el cumplimiento de demandas establecidas desde fuera como la cristiandad, la moralidad, el buen comportamiento que desde afuera se valoran, pensar el desarrollo de la actividad directiva ahora de manera introspectiva, se antoja muy complejo. Por otro lado, la reflexión acerca de su práctica, de esa relación con los otros, de su forma de actuar y de ser, en suma, el “cuidado de sí” ha estado suprimido por la acción constante e inmediateista propia del trabajo escolar que requiere respuestas rápidas a problemas cotidianos, lo que suprime también el sostenimiento de planes a largo plazo y la posibilidad de análisis introspectivos que no representan por otra parte, una necesidad para su ejercicio directivo, a diferencia de las soluciones concretas que deben atender siempre en lo cotidiano.

---

<sup>24</sup> Foucault (1990) plantea que el cuidado de sí implica: a) un determinado modo de enfrentarse al mundo, de establecer relaciones con los otros; b) vigilar lo que uno piensa y lo que acontece en el pensamiento; c) un determinado modo de actuar, una forma de comportarse ejercida sobre uno mismo; d) un *corpus* que define una manera de ser, una actitud.

En esta etapa de cambio, los directores reciben del exterior toda una serie de ideas y orientaciones para encarar lo que se ha dado en llamar liderazgo -o sea la acción directiva- y en un proceso muy lento incorporan a sus esquemas de pensamiento y acción estas ideas que impactarían por principio su propia práctica pero eventualmente también impactarían en la práctica y concepción de los docentes que les observan, algunos de ellos a su vez, se convertirán en directores y desde ahora están formándose para esta función con lo que al cabo del tiempo se podría advertir una movilización de todo lo que ocurre en los establecimientos escolares.

No obstante, a pesar de ese aparente repunte en lo que es la acción directiva, los nuevos planteamientos llegan a los directores por la vía de documentos normativos o por comentarios de los propios docentes lo que ha dado margen a una desestabilización, los directores demandan cursos con la esperanza de que allí encuentren cómo insertarse en esta nueva dinámica pero a la vez se quejan de que cuando por casualidad asisten a esos cursos, salen con mayores confusiones porque no aciertan a ver con claridad cómo tienen que responder y cómo tendrían que asumir esa nueva tarea si las condiciones por el momento no son las adecuadas. Además, consideran que les falta mucha información en los distintos aspectos de la práctica educativa con lo que parecen entrampados en un círculo del cual no pueden o no quieren salir pues lo que en algún sentido se pone en riesgo es la posición de poder y control sobre la institución que han sostenido.

Desde esta postura, los directores se ven rebasados por los profesores en relación a los conocimientos o saberes apropiados puesto que se han diseñado distintos tipos de cursos para los docentes, situación que no ha ocurrido en relación a los directores quienes han tenido escasas oportunidades de actualización dentro del propio sistema lo cual aparece como una contradicción, se les pide ser directores especialistas en su función pero no se proporcionan los elementos para lograrlo. En el estado de Hidalgo sólo se han dado los siguientes cursos a los directores:

- 1993: PEAM. Programa emergente de actualización del magisterio.
- 1999: UPN-H. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Primer curso taller para directores de educación básica.
- 2000: Subdirección de Educación Primaria. Fortalecimiento a la gestión escolar del director de escuela primaria.

Para los docentes en cambio, las posibilidades suelen ser mayores, en las zonas escolares, se organizan cursos con distintos contenidos: en relación con las asignaturas, primordialmente español y matemáticas son motivo de diversas reuniones para discutir algunos de los elementos programáticos, sobre todo cuando el cambio de planes y programas de estudio ha sido acompañado por la necesidad de actualizar a los profesores en estas áreas o bien porque son las dos asignaturas que ocupan la mayor parte del tiempo escolar; cuestiones de evaluación con cierta frecuencia son trabajadas en estos cursos; y algunas veces los contenidos han versado en torno a propuestas, fundamentos, que tienen que ver con el proceso enseñanza aprendizaje, por ejemplo las didácticas y los procesos psicológicos de evolución de los alumnos, éstos han sido temas de cierto privilegio por los cursos de actualización.

Los Talleres Generales de Actualización (TGA) que iniciaron en 1997 son espacios en que los profesores pueden adquirir conocimientos, además el Centro de Maestros o los diferentes departamentos del IHE organizan cursos para profesores de grupo de manera prioritaria como opciones para la adquisición de puntajes a Carrera Magisterial. Es a partir del año 2000 cuando los TGA se implantaron como un espacio propicio para analizar el papel del director, en específico lo relativo al liderazgo y se le asignó esta nueva responsabilidad de coordinar y dirigir los talleres donde además se analizan algunos contenidos de los programas de estudio, con lo que desde la norma se obliga al director a incorporarse a espacios de trabajo académico.

Por otra parte son más los docentes que se incorporan a procesos de formación como pueden ser licenciaturas, especializaciones, maestrías<sup>25</sup> o doctorados, mientras que el número de directores en estos procesos es menor; claro que hay una cantidad global menor de directores que de maestros pero proporcionalmente se puede advertir que el porcentaje de directores con estudios superiores es menor y esto tiene alguna justificación en el hecho de que con la asignación de doble plaza que tienen muchos directores en las áreas urbanas, están obligados a permanecer mañana y tarde en sus instituciones de adscripción, situación que les hace casi imposible pensar en alguna opción de estudio. Incluso esta situación puede ser aprovechada por algunos directores que dan facilidades a los profesores para incorporarse a las actividades de actualización, hasta pueden ceder su lugar para que algún docente se presente a tomar un curso o a recibir orientaciones académicas que les corresponderían a ellos. Esto les permite por un lado mostrar que sabe ser amigo o compañero y por otro lado al ocupar en la analogía que se viene desarrollando, el lugar del padre o madre, también para el director mismo puede ser un asunto de dar a los hijos más y mejores oportunidades de crecer, a cambio de la lealtad y de regresar a la escuela -a casa- a devolver parte de aquello que aprendieron. En esta idea pueden hacer descansar el poco valor que conceden a todas las actividades de formación o de actualización y al mismo tiempo se unen más a su escuela porque si los demás salen a prepararse, alguien debe cargar con las responsabilidades escolares y ese alguien es el director quien por otra parte, no puede separarse de su establecimiento, con ello pueden excusarse ante sí mismos para no asistir a los eventos académicos aunque a la vez demanden espacios formativos.

Todo dicho sustenta la necesidad del director por depositar en los profesores una parte de su propia responsabilidad y vivirse así como al margen, por eso sus palabras, “todo es por los profesores”, si todo marcha bien es por los

---

<sup>25</sup> Como un ejemplo: la estadística de UPN-H del año 2000 reporta que de 176 aspirantes a cursar un programa de maestría, 66 proceden de educación primaria y de ellos 49 son profesores de grupo y 17 son



docentes pero dentro de ese equipo docente se cuentan puesto que los directores creen que no han dejado de ser profesores pero si las cosas andan mal, pueden descargar su responsabilidad en aquellos, así que el contenido de esta frase es resbaladizo un tanto a conveniencia de la imagen que se quiera ponderar al contar así el trabajo de los profesores.

Por otra parte, el compromiso personal que los directores asumen frente a las actividades de la institución les lleva a dedicar más tiempo del establecido en la jornada diaria, de modo que aún quienes sólo cubren una plaza, se ven precisados a atender cuestiones de carácter administrativo o de gestión en lo que sería su tiempo de descanso o el que dedicarían a otras actividades

...mira... yo, hasta... incluso he tenido problemas con mi... mi esposo porque antes, como maestra de grupo, llegaba como... como máximo a las dos de la tarde a mi casa y me daba tiempo de hacer la comida, de atender a mis hijos... este... de hacer todito el trabajo de la casa. Como directora, tengo que llegar más temprano que mis compañeros y salir más... más tarde. Tengo problemas con los pa... con los padres, con los maestros y además ni si... ni siquiera me pagan más...<sup>26</sup>

es decir, la jornada normal de cinco horas resulta insuficiente para atender todas las actividades escolares que no pueden recaer en los profesores, pero se juega en esto mismo la necesidad del director por ser quien tiene que dar el ejemplo, llegar más temprano que todos y salir más tarde aunque sólo sea para vigilar que las cosas marchen bien, esta dedicación de tiempo así como otras actividades extra son autoimposición, aún cuando no resulte tan agradable asumirlas y aun cuando esto genere, como para Blanca, más problemas por la incompatibilidad con la tarea de ama de casa.<sup>27</sup>

---

directores, de los cuáles 8 son comisionados. Sólo un 14% del total son directores efectivos. Fuente: Estadísticas de Maestría, UPN-H.

<sup>26</sup> Entrevista. Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Blanca Rosa Juárez Ibarra. Diciembre de 1999.

<sup>27</sup> A pesar de los cambios dados en las relaciones de pareja, aún es lo común que en la mujer recaiga el peso de las tareas domésticas sin importar que realice un trabajo remunerado fuera del hogar. Ver Rodolfo Tuirán "La vida familiar: arquetipos y realidades", (Valenzuela 1998, pp. 353-386)

Pero el encargo de la comisión en este caso, fue otorgado a Blanca por sus propios compañeros, por tanto, aunque después tuvo fricciones con un profesor que aspiraba a la dirección, ella hace todo lo posible por sacar adelante la encomienda de la mayoría de los docentes de su escuela y para esto tiene que combinar la exigencia hacia el trabajo con un trato amistoso que le permita mostrarse leal con quienes en otro momento le apoyaron. Así que, sin importar tanto los problemas adicionales que el puesto le acarrea, Blanca decidió continuar con la comisión por el placer que le proporciona “hacer algo por la escuela, por los niños y por sus compañeros”. Así se posiciona con más legitimidad y esto le obliga a hacerse responsable de la cohesión de su equipo al que además le debe esa posición. Queda claro para ella que es por los profesores que tiene el encargo directivo y es por ellos que debe responder ante quien sea necesario a pesar de las dificultades que esto le acarrea.

A las maestras, como es el caso de Blanca, la dirección puede ocasionarles problemas familiares por dedicar más de su tiempo a la escuela en detrimento de las actividades propias del hogar. Sin embargo, a pesar de las dificultades esta directora parece “encontrarle el gusto a la dirección” y puede permanecer en esta situación -comisionada- por mucho tiempo, sólo motivada por la ilusión de ser la jefa de ese equipo de trabajo y en este intento busca la amistad de sus subordinados, trata de establecer lazos afectivos más allá de lo que su función oficial le exige.

Por supuesto que no todos viven de la misma manera su trabajo, hay quienes plantean que la dirección resulta más cómoda en relación con el trabajo en grupo de modo que si pudieran elegir

... por cuestiones así, de... de mucho trabajo, me quedaría con éste, ¿no? Porque del turno de la tarde nada más la dirección y y ya, pero también me gusta... me me agrada el estar frente a grupo, pues son retos que me voy... que me voy fijando, ¿no? y es pesado. Por ejemplo ahorita de principio de año, a medio año, o sea que se sobrecarga el trabajo porque tengo que hacer diferentes documentaciones... Son mucho muy diferentes las escuelas, todo, todo, todo todo y es como se me complica, pero, si me dieran a escoger, le

digo... este ¡híjole! (risas) sería difícil, por comodidad y por... por pasarla más tranquila, pues me quedaría con la dirección nada más.<sup>28</sup>

Además del posicionamiento, el prestigio y la satisfacción que la dirección de la escuela puede proporcionar, también hay un elemento de comodidad presente en la elección, esta comodidad tiene que ver con hacer una cantidad menor de trabajo, sólo dedicarse a vigilar, a dirigir, a gestionar, a cultivar la amistad, claro que esta profesora puede pensar así su trabajo porque al estar en una escuela más o menos grande de la ciudad cuenta con el suficiente personal que se encarga de distintas responsabilidades y hace menor el peso para ella, dispone de una secretaria y de una “subdirectora”<sup>29</sup> sin grupo y entre las tres pueden planear y llevar a cabo las distintas actividades de gestión o de organización que la escuela requiere. Por tanto, para la profesora Anabel resulta mucho más cómodo trabajar en este turno sólo con la dirección pues ella puede comparar su propio trabajo en el otro turno donde es directora comisionada y tiene además su propio grupo de alumnos, en esas condiciones el trabajo es muy pesado aunque para ella se aligera este peso porque incluso la documentación de su escuela matutina es elaborada por la secretaria de que dispone para el turno vespertino.

Anabel puede desarrollar este tipo de trabajo compartido en tanto se percibe como amiga de todos sus compañeros a quienes jamás “les pone una mala cara” y les otorga un trato amistoso que puede a su vez aprovechar para transgredir las normas y hacer que le apoyen en el trabajo del otro turno, según lo señalado antes sin que tenga mayores complicaciones, ni reclamos por parte de sus subordinados, ser amiga entonces le reporta la ventaja adicional de aligera su propio trabajo en las dos escuelas de tal forma que aún cuando le guste el trabajo con los niños, su elección es decididamente por la dirección de la escuela.

---

<sup>28</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Vital Morales, noviembre de 1999.

<sup>29</sup> Aunque no existe oficialmente este cargo en las escuelas primarias de Hidalgo, para ayudar a algunos profesores y ubicarlos en la ciudad, en algunas escuelas se han habilitado como subdirectores. Se registran sólo 29 subdirectores en el Departamento de Control Escolar de la Subdirección de Educación Primaria.

Otra forma de mostrarse como “amiga” en igualdad de condiciones es compartir el trabajo,

... pues déjame este año primero y ninguno quería y yo lo tomé. O sea, no como... porque yo quisiera muy a gusto sino porque ninguno quiere agarrar primer año, ni modo que fuéramos a dejar al grupo sin maestro, y el... la escuela, sí entran, no porque soy la directora, no le entro al periódico mural... Yo le entro a la guardia al parejo de ellos. Soy otra compañera. Soy como su... como cualquiera de ellos... que se trata de gráficas, ai ‘stán las gráficas, sí, procuro ser de las primeras que entrego...<sup>30</sup>

Con esta forma de “entrarle al parejo” se logra, desde la perspectiva de Magda, ser amiga y no aprovechar la jerarquía como directora para dejar de hacer lo que como docente le corresponde, no importa que su trabajo se multiplique pues ella es directora y profesora en esa institución y como docente se entrega a sí misma (directora) todos los documentos solicitados y además se obliga a ser de las primeras con lo que se coloca en la lógica de “dar el ejemplo” para lograr que los otros cumplan de la mejor manera posible, sin necesidad de asumir actitudes más enérgicas. Además ella “sabe ser amiga” porque asume las responsabilidades que los otros no quieren, no importa que complique su propio trabajo, no ejerce su autoridad para designar a alguien que se ocupe del primer grado sino que aun sin desearlo ella lo toma, con lo que piensa hacer un beneficio a los niños porque “ni modo que se queden sin profesor” y por otro lado no obliga a ningún profesor a que tome un grupo que no desea, con esto considera reforzar sus lazos afectivos.

Por lo general el primer grado es el que preocupa a las directores (lo mismo que los grupos de sexto) y tratan de que estos grupos de primero sean atendidos por profesores responsables y con experiencia por la dificultad que implica enseñar a leer y escribir a los pequeños, esto hace que muchos maestros rehuyan la atención a los primeros grados, como en este caso en que nadie quiso aceptarlo y entonces es la directora quien toma el grupo aunque sabe que por su misma condición de trabajo, eventualmente dejará sin atención a los niños porque deberá cumplir con otras responsabilidades. Sin embargo, como esta

circunstancia es parte de asumirse como “amiga” de sus compañeros se echa a la espalda más trabajo para no obligar a sus profesores a aceptar algo que no quieren realizar, ella considera que así harán su trabajo de mejor manera. La “amiga” también es la madre que puede responsabilizarse de todas las actividades, incluso las que los hijos no quieren realizar sin que importe demasiado lo que esto pudiera ocasionar a terceros como es el caso de los alumnos quienes resulta obvio, no recibirán la misma atención que con un profesor dedicado sólo a ellos.

Para Magda es tan importante encargarse de todo que se ha autoimpuesto la responsabilidad de trasladar a todos sus compañeros de la ciudad de Pachuca a la comunidad en que laboran y para ello maneja a diario unos 20 kilómetros por una carretera sinuosa en la que ella misma reconoce, se exponen al peligro pues por su edad tiene problemas de visibilidad, además de que al regreso ya ha caído la noche y es común la niebla en ese camino. Sin embargo, aún reconociendo este peligro, parecen todos estar a gusto, quizá porque como ella comenta, todos son de su “rodada” para señalar que todos sus compañeros ya son gente grande con más de treinta años de servicio a quienes ella intenta proporcionar toda clase de cuidados y atenciones como llevarlos al médico si se sienten enfermos, acompañarles a las oficinas para hacer trámites o incluso a cobrar su quincena porque como ya están grandes e incluso hay una compañera que no puede caminar bien, a Magda le preocupa que vaya a sufrir algún incidente. En este sentido, las relaciones que establece copian más de cerca el modelo familiar de la madre que se preocupa y ayuda a todos sus hijos, más aún a los que percibe como “más débiles” o inútiles tal vez. Para ella esto es ser amiga, aunque reconoce que con esta actitud da “mucha manga ancha” y cree que no es buena para dirigir, sin embargo, a la hora de trabajar dice que no tiene mayores dificultades porque sus compañeros responden y hacen todo el trabajo necesario, además de la atención a sus grupos, las actividades que se relacionan con festivales, concursos y no se siente sola, al contrario, sabe que todos respaldarán

---

<sup>30</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.

sus peticiones y se organizarán cuando el trabajo así lo amerite, es decir, siendo amiga puede estar segura de que llegado el momento sólo recibirá a cambio lealtad y apoyo.

Puede advertirse allí una suerte de manipulación, en este estilo que Ball (1989) ha llamado interpersonal donde a cambio de ciertas canonjías se espera el cumplimiento en otras tareas, sin embargo ese cumplimiento es lo que Magda espera aunque no siempre sucede así, como fue el caso de la atención al grupo de primer grado, si los docentes respondieran como ella lo espera, precisamente se ocuparían de estas prioridades y tomarían en cuenta que por el cargo directivo, ese grupo tendría que ser responsabilidad de alguien que se dedique sólo a esos niños, esa es una tarea en que sería precisa la respuesta favorable de los profesores pero esto no sucede. Por tanto, la lealtad y el compromiso de trabajo está más en el imaginario de Magda quien, al considerarse buena directora porque es buena compañera y amiga, adjudica a sus subordinados el papel de corresponsables en su misma preocupación, aunque es evidente que ella no quiere aceptar que no hay tal reciprocidad o bien la lectura puede darse en otro sentido, al asumir esta actitud estaría entonces reforzando su actitud de “amiga” al aceptar esas responsabilidades pero al mismo tiempo es la abnegada y la figura a que los otros tendrían que agradecer siempre su buena disposición, si esto no sucede, ella puede gozar en su idea de creerse la mejor dentro de un equipo de malos compañeros que no están a su altura. Sin decirlo explícitamente, señala cuan trabajadora y responsable puede ser dentro de su equipo al que le puede solapar sus faltas siempre que esto beneficie su autoimagen de buena compañera o buena madre que tiene contentos a sus hijos y se ocupa de atender aquello que nadie quiere, como es el caso con estos alumnos.

Como es de suponer, los directores tienen distintos significados de la amistad, puede ser entendida por algunos otros como una relación que favorece el trabajo cotidiano

... porque hay interacción y y y siempre les he... les he dicho a los maestros, cuando nos une una amistad de trabajo, esa amistad es más firme, porque la amistad que hacemos mediante una plática mmm, no sé, como qué palabra decirle pero sí, le puedo asegurar que una amistad mediante el trabajo es más fuerte, es más sólida. Las maestras, no el total porque le mentiría, que que pus aquí nos llevamos de maravilla y todo es (risas) No no no no, hay los roces pero normales de de dentro de un centro de trabajo, si llegamos a tener discusiones son por nuestro trabajo, por cuestiones de nuestro trabajo, si siempre tenemos dificultades pero es por eso, no por cosas ajenas...<sup>31</sup>

para Rubén el trabajo es lo que une, en torno a éste se pueden organizar todos los integrantes de la institución y así entablan una relación más sólida en la que se pueden tener problemas o “roces” pero éstos siempre serán producto de la misma relación laboral, en ese sentido no existe la necesidad de una cohesión absoluta o de todos los miembros, se puede permitir que algunos no se adhieran a lo que realizan los otros o incluso tengan diferencias personales pero como el grueso de los compañeros está en la dinámica de unión, esas “ovejas negras” tienen cabida y hasta pueden ser necesarias porque logran la unión más fuerte entre los otros aunque sea sólo para estar en su contra. El director recrea la “ilusión grupal” en la que su equipo está bien, se siente bien porque les cohesiona un objetivo común que es el trabajo, mismo que para Rubén resulta más fuerte que la amistad surgida en otros contextos.

En todo caso, los problemas o desacuerdos no pueden ser tan fuertes porque no son sobre cuestiones ajenas al propio quehacer docente, como ellos dicen “la ropa sucia se lava en casa” y es en este sentido que tanto la discusión como la posible resolución quedan “en familia” pertenece a lo mismo. De tal forma que para Rubén como director la amistad nutre una parte de su ejercicio por tanto se esfuerza por propiciar y consolidar un clima de amistad en el que todos puedan apoyarse. Sin embargo las escuelas son centros donde el conflicto no se hace esperar y con cierta frecuencia se desencadenan enfrentamientos que van desde un mal gesto hasta las agresiones verbales o físicas, problemas que la propia convivencia diaria genera dadas situaciones de malentendidos, de discrepancia,

---

<sup>31</sup> Entrevista. Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez. Octubre de 1999.

etc., como en toda relación más o menos íntima, cercana, dice Freud, se producen sentimientos ambivalentes, por un lado se busca cercanía pero cuando ésta se da, hay problemas porque según la analogía utilizada por este autor, sucede lo que a los puerco espines que se acercan para darse calor unos a otros pero esta cercanía hace que entre todos se pinchen con frecuencia. Estas relaciones hacen también un paralelo con lo que ocurre en la familia donde es común que el padre (el director) esté en el centro del problema, ya sea porque dio preferencia a alguien, porque llamó la atención a otro, porque hay tratos diferenciados que provocan celos o envidia no reconocidos o bien porque sus acciones no son aceptadas porque se tiene la sensación de autoritarismo, de arbitrariedad.

No obstante, a pesar de la existencia de estos conflictos, los directores insisten en la necesidad de mantener un clima de armonía para desarrollar un mejor trabajo y para esto son ellos quienes tienen que dar el ejemplo con una actitud amigable hacia todos. En este sentido persiste para sí la ilusión por vivir la escuela como vivir en la familia, no logran establecer esa relación tan cercana y estrecha pero sí les interesa mostrar ante los demás una idea de que en su escuela hay respeto, armonía y buenas relaciones, de modo que es de lo más común que asuman una actitud protectora, como para “defender a sus maestros” ante el supervisor, otras autoridades y hacia toda persona ajena a la institución. Cuando tienen que manifestarse en relación a ellos directamente, lo más frecuente es escuchar que tiene un buen equipo donde todos trabajan, son buenos compañeros, responsables con sus acciones, esto es así cuando se refieren de alguna forma a una imagen general del cuerpo docente que en tanto cuerpo ha de tener un funcionamiento armónico. Aunque cuando hablan de algún profesor en particular, entonces sí expresan desacuerdos y señalan deficiencias, “pero en general bien” es lo que añaden de inmediato como para confirmar la primera imagen que pretenden mostrar, la de la familia unida que vive en armonía. Se expresa en pleno la “ilusión grupal”(Anzieu, 1998) que es un sentimiento experimentado por los grupos y señalan con este tipo de enunciados:



“somos un buen grupo, trabajamos bien juntos”, etc., con esto se cumple la realización imaginaria de deseos, es por esto que los directores se empeñan en la consolidación de esta idea aunque la ilusión grupal es sólo del director en estos casos, los profesores pueden no compartirla necesariamente.

b) Es nuestra obligación atender a los padres

Otros sujetos importantes en esta integración afectiva son los padres de los alumnos, para ellos, según los directores debe existir respeto, atención y también un trato amistoso, aunque de fondo hay un cierto antagonismo entre la familia y la escuela originado porque compiten en la enseñanza de los pequeños y no siempre comparten intereses ni formas de acción, se genera una suerte de tensión permanente en que los padres de diversas formas vigilan el trabajo de la escuela y a su vez la escuela cuestiona los procedimientos e intenciones de la familia. Debido a esto se producen pequeños o grandes incidentes en los que la escuela asume su función educadora y trata de moralizar, de enseñar a los padres cómo educar a sus hijos a lo que los padres pueden responder validando estas actitudes de la escuela o bien reaccionan en contra y culpan a la escuela de los errores o desvíos que pueda mostrar la conducta de los niños. Sin embargo, para los directores en lo general es imprescindible tener contentos a los padres, brindarles toda clase de atenciones porque mantener relaciones de respeto mutuo permite evitar problemas. Esta actitud está relacionada con el hecho de que manteniendo un trato amistoso con ellos se puede lograr su apoyo en todas las actividades escolares y con esto, como se muestra en el capítulo siguiente, lograr un mayor prestigio que además se puede propagar por los propios padres cuando platican con otras personas de las actividades y logros de la escuela donde sus hijos asisten. Claro que cada director de acuerdo a sus propias vivencias dará al concepto de relaciones amistosas un significado especial y en su práctica traducirá ese sentido como mejor convenga.

Así pues, los padres de familia se convierten en sujetos que para la analogía que se sostiene, vienen a ser como los parientes cercanos en quienes se puede apoyar pero también con los que se mantienen relaciones un tanto hostiles, de celos, de rivalidad, sin embargo ante todo para el director

... nadie se puede quejar del trato, ni mis padres, mucho menos mis padres de familia, ¿no? Porque, para ellos la directora siempre viene de buen humor, la directora siempre está, presta para atenderlos, aparte de que... es nuestra obligación, aparte de que es nuestra obligación pero yo lo hago con todo gusto...<sup>32</sup>

Es una obligación que se desempeña con gusto porque de este trato depende muchas veces su permanencia, los padres pueden presionar para el cambio de actitudes no deseables o en casos más serios pueden hacer que el director salga de la institución.

Hay una obligación por atender a los padres, pero la profesora Anabel va más allá de la obligación y dice que para ellos no puede haber mal humor, siempre estará dispuesta a atenderlos con gusto, es decir, tratará en lo posible de entablar una relación amistosa con lo que su esquema familiar puede ser reforzado y apoyarse en los padres para lograr el desarrollo de todas las actividades institucionales. En sintonía a esto uno de los mitos más arraigados en México es el de la familia estable y armoniosa del pasado (Valenzuela, 1998), se cree que la familia era un lugar donde todo funcionaba bien, sin conflictos ni pleitos, como un remanso de paz al que se podía llegar (al que los hombres podían llegar) después de un día atareado para descansar con tranquilidad. Esta analogía se puede establecer en relación a la escuela, se intenta vivirla como un espacio sin problemas, donde cada uno tenga un lugar especial y se le reciba con gusto para resolver sus preocupaciones pero si esto es un mito para la familia, en la escuela no podría ser de otra forma, los problemas afloran, las discrepancias son de lo cotidiano, por tanto aunque los directores se empeñen en la

---

<sup>32</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital marzo de 2001.

construcción de unas relaciones armoniosas entre todos los integrantes de la institución, en realidad no puede ocurrir así porque las relaciones son de suyo ambivalentes y porque hay agrupaciones por “clase” en el sentido de Mendel (1973) donde cada grupo tiene intereses diferentes y aún sin tomar plena conciencia de pertenecer a esa clase, luchan de distintas formas para conseguir sus propósitos, con ello lo más seguro es la aparición de conflictos entre los distintos sujetos de la institución. Por tanto, el trato hacia los padres debe ser cuidadoso pues se sabe que unidos y con una buena guía pueden intervenir en las actividades escolares a pesar de los profesores y del director.

Un punto formal de contacto con los padres de familia son las reuniones a que convoca el director, según la norma éstas se dan al inicio del curso con motivo de la constitución o renovación de la mesa directiva de la Sociedad de Padres de Familia y durante el año, cuando hay algún asunto extraordinario por lo común relacionado con la construcción o remozamiento del edificio escolar. Los docentes por su parte, convocan a reuniones de manera más o menos continua, mensual o bimestralmente porque tienen la obligación de dar a conocer las calificaciones de los alumnos, en estas reuniones el director puede pasar al grupo -por lo regular previo acuerdo con los profesores- si tiene algún asunto de importancia. Los directores buscan que a las reuniones generales asista la mayor cantidad posible de padres y tratan

...también de que las reuniones sean amenas para ellos, que no se les hagan aburridas, por ejemplo ayer empezamos a las cuatro, salimos casi a las siete de la noche... entonces ya, es mucho tiempo pero vamos tratando de que no se les haga tan pesado y bueno, creo que... que han respondido... No, no, no, nunca he tenido dificultades con ellos...<sup>33</sup>

El contenido de estas reuniones está relacionado muchas veces con cooperaciones que deben aportar los padres, ya sea de manera económica o por medio de faenas, lo que hace para muchas personas que este tipo de asambleas sea desagradable y que algunos opten por no asistir; sin embargo los directores

---

<sup>33</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, noviembre de 1999.

intentan llevar a buen término estas sesiones en las que una medida es tratar de no aburrir a los padres, si garantizan esto, puede ser que los asuntos por resolver tengan un mejor resultado. Para ello, se intenta evitar conflictos o dificultades que a su vez pudieran obstaculizar los posibles acuerdos, así que propiciar un clima de respeto, de amistad hace posible que las diferentes actividades y propuestas sean analizadas y aceptadas en el mejor de los casos.

En realidad, los directores manipulan, lo quieran o no, lo hayan planeado concientemente o no, para que en la medida en que se satisfagan las expectativas y demandas de los padres, éstos a su vez respondan como la escuela o el director lo desea. No sólo en las reuniones formales sino a lo largo del curso y de los cursos, se busca el establecimiento de relaciones armónicas y cuando el director considera que así ha sucedido:

...empiezo a organizar a los padres de familia, y les dije “Miren yo aquí no me siento a gusto, yo necesito una, o necesitamos una dirección de la escuela pero este... digna de, de, de ustedes, digna de nosotros”. Los padres de familia siempre, me han apoyado pero bastante: hablé con la asociación de padres de familia en aque... en aquellos años, les digo: “Miren, vamos a vamos a echarle ganas. Vamos a hacer una dirección bonita”. E... dicen los padres de familia: “Profesor ¿en qué quiere que nosotros le apoyemos?” ¡Ah!, pues vamos, vamos organizando este, actividades, primero una cooperación de padres de familia, al inicio del curso, y luego vamos llevando a cabo actividades, este, hay que hacer kermés, hay que hacer rifas, hay que, hacer tardeadas, en fin, no sé de dónde pero vamos a sacar dinero, quiero la dirección...<sup>34</sup>

Mediante la organización de éstas y otras actividades se puede obtener el dinero necesario para el mejoramiento del edificio o la compra de materiales y equipo; una de las finalidades utilitarias de esta práctica de relaciones armónicas es el apoyo concreto en tareas materiales y entre las finalidades de carácter simbólico está la satisfacción de que sus estrategias de organización funcionen y sobre todo la satisfacción de mejorar cada vez más su espacio “ideal”, puesto que a mayor calidad o buena presentación de las instalaciones escolares, el director obtiene una ganancia en su autopercepción.

---

<sup>34</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

Mantener buenas relaciones está ligado a los aspectos relativos a la construcción, al establecer relaciones cordiales los espacios del edificio se pueden arreglar de acuerdo a como el director lo disponga y un lugar especialmente cuidado es justo donde se ubica la dirección, este espacio tiene que ser “digno”, es equiparado a la sala de una casa, el lugar donde se recibe a los visitantes, por tanto tiene que estar bien arreglado. Además, como es el espacio donde el director pasa la mayor parte del tiempo durante la jornada escolar, para su misma persona es importante que ese lugar esté bien presentado, de modo que según los recursos con que cuente la escuela, se dedica una parte de éstos para construir y remodelar ese lugar digno. Este espacio, de ser posible, se ubica estratégicamente a manera que desde allí se pueda tener visibilidad hacia la mayor parte de la escuela o se coloca a la entrada y así se convierte en el lugar obligado de paso para llegar a cualquier otro lugar dentro de la institución. Para lograrlo, en las palabras del profesor Celerino aparece la persuasión hacia los padres, al hacerles sentir que el lugar tiene que ser digno de ellos, no sólo del director y es así como consigue el apoyo en la organización y desarrollo de diferentes actividades.

Es importante advertir cómo cada director convierte el espacio de la dirección en un verdadero lugar antropológico,<sup>35</sup> le imprime a la vez un estilo que habla de sus propias concepciones y al mismo tiempo refleja la representación social de lo que es el director. Lo que ahora se nota cada vez más es que los directores, aquí se relata el caso del profesor Celerino pero esto mismo se advierte en el caso de otros directores que exigen en este aspecto poseer un lugar que denote su jerarquía para lo cual es común que adapten un “privado”, a veces separado sólo por cancelas de aluminio, madera y una parte de cristal, lo que en realidad no le da privacidad en tanto se puede ver y escuchar desde afuera lo que allí sucede o viceversa, sin embargo cuando el director tiene necesidad de realizar alguna actividad que implique cierta privacidad, con sólo

---

<sup>35</sup> Augé (1993) señala que un espacio antropológico es aquel que se dota de significación y así es reconocible por quienes cotidianamente lo habitan.

cerrar la puerta de este despacho, indica a los demás que no debe ser interrumpido o puede explícitamente informar a su secretaria -si la tiene- o a los maestros que estará ocupado y así garantiza tener algún tiempo sin interrupción aunque por lo regular el aparato telefónico está situado en ese espacio y si llaman a alguien, es el propio director quien debe contestar y dar aviso al compañero que al recibir su llamada puede entrar a ese privado a pesar de que el director no quiere interrupciones. En realidad este privado es una fachada, un espacio que no cumple funciones utilitarias sino simbólicas como mostrar la carga jerárquica de que está investido y con la que puede cobijar al director.

Este lugar ocupado por el director se convierte en importante porque todos saben que ése es su espacio, es donde puede tener sus efectos personales y que además está dominado por la constante presencia de la Bandera Nacional cuyo nicho se encuentra en algún lugar muy visible, generalmente en una de las esquinas del “privado”.<sup>36</sup> Otros elementos decorativos pero que cumplen con una función más allá de la decoración son los retratos, pinturas de algunos héroes nacionales. El personaje de quien la escuela toma el nombre, ocupa por supuesto un lugar de privilegio al ser colocado por arriba de la silla del director, de modo que al sentarse, este personaje queda sobre su cabeza. El calendario escolar no puede faltar en este lugar, alguna fotografía panorámica del edificio escolar, de alumnos destacados o de eventos que hayan merecido alguna felicitación. Sobre el escritorio suele haber un personificador para destacar el nombre y cargo de quien allí despacha. Frente al escritorio algunas sillas o sillones en espera de interlocutores. Por tanto, además de las cuestiones personales, lo que se puede advertir es la presencia institucional, no es posible confundir este espacio porque

---

<sup>36</sup> Este es uno de los elementos que no puede faltar en la escuela primaria, al respecto, en su interesante ensayo sobre la Bandera Mexicana, Florescano muestra cómo en este símbolo se sintetiza una mezcla de ideas religiosas, étnicas, nacionalistas, que generan la constitución de este “...emblema colectivo, que refiere a un mito que suscita los sentimientos de comunión, solidaridad e identidad entre diversos sectores de la población.” (Florescano, 1998, p. 156). Los directores, al dar un espacio privilegiado al emblema, además de acatar una disposición oficial se amparan en esta idea sincrética que llena de dignidad y simbolismo a su espacio.

los símbolos que recuerdan su esencia están allí, en el lugar del director que es quien encarna esta presencia institucional.

En las escuelas más grandes, es común que este despacho se encuentre después de otro recinto de igual o menor dimensión que hace las veces de antesala o recibidor donde se ubica la secretaria, el subdirector, algún maestro comisionado o simplemente el espacio para indicar que se debe esperar a que el director dé su anuencia para ser atendido. Estos espacios, por tanto, obtienen una importante carga significativa que los convierte en “lugares antropológicos”. Por supuesto que las posibilidades de cada institución son la medida para mantener el edificio lo mejor posible.

Los directores comisionados, aun cuando no disponen de este tipo de construcciones para recibir, también se preocupan por tener un lugar adecuado para atender a quienes visitan la escuela, lo que, entre otras cosas, sirve para evitar que los alumnos se enteren de la plática que sostienen. Pero esos elementos de distinción, de sello institucional también están presentes para dar a ese espacio la dignidad que el caso amerita y, sobre todo, para patentizar la personalidad que como figura de autoridad les corresponde, para ello pueden acudir a la colocación de calendarios oficiales sobre las paredes y es cerca de éstos donde atienden a los padres. El horario de atención puede asimismo actuar como sello institucional que distingue la función del docente de la del director.

En general, mantener un edificio en las mejores condiciones posibles se convierte en una tarea prioritaria para el director en la consideración de que cada espacio escolar debe ser digno de quien lo usa, con lo que resalta la necesidad de identificarse con un lugar ideal. Sin desconocer que la búsqueda de comodidad o mejores condiciones materiales para el desarrollo del trabajo cotidiano es importante, lo que la palabra del director prioriza es la búsqueda de un espacio digno, acaso para llenar su profesión y su propia vida de la dignidad necesaria.

Sin embargo, para que esto sea posible y la escuela cuente con espacios suficientes y adecuados, el director procura mantener buenas relaciones con los

padres y responder a las expectativas planteadas por los mismos. De tal forma, ser amigo de los padres de familia es uno de los objetivos de cada director.

c) Tenemos que apoyar a los pequeños

Otros sujetos a quienes se les puede brindar un trato de amistad son los alumnos que conforman una “clase” *sui generis* dentro de la trama de relaciones, se les toma en cuenta y al mismo tiempo se les desconoce, es decir, al hablar de las actividades escolares, los niños aparecen en el centro pero en realidad se advierte que no se consideran sus intereses, sus opiniones. Hasta en el discurso pueden ocupar un lugar tangencial, en las charlas de los directores surgen con más frecuencia los profesores, los padres o las autoridades, sin embargo, cuando en directo se les pregunta por los alumnos, los colocan de inmediato como el centro de la vida escolar y como parte importante en esta analogía escuela-familia. Los alumnos de suyo ocupan un lugar un tanto débil, en principio, por la edad puesto que la escuela primaria regular recibe alumnos que tienen entre seis y 15 años. Esta edad los identifica socialmente como sujetos carentes en varios sentidos; no son independientes en lo económico, su desarrollo físico todavía no es completo, lo mismo que su desarrollo intelectual, psíquico, social y cultural. Requieren de cierto trato afectuoso y deben ser protegidos de los peligros exteriores a la casa o a la escuela, por tanto, hay todo un sentido alrededor de estos aspectos para que los docentes y la escuela en lo general, cuiden de los niños. Los directores se ocupan al respecto de cuestiones como la construcción de altas bardas circundantes, del uso de uniformes, para que el control sobre los niños sea mayor, lo cual además cumple con la parte simbólica de contribuir al “encierro intelectual” del que se habla en el primer capítulo de este trabajo.

Como fue mencionado, los directores buscan la cercanía con los alumnos; además de amistad, para ellos hay atención y cuidados, siempre desde la interpretación que cada uno tiene acerca de lo que significa ser amigo de los niños. Especial importancia adquieren los más débiles, igual que las madres



parecen proporcionar -en lo general y en esta época- mayor protección y cariño a sus hijos con problemas; la escuela y el director, quizá un poco más acentuado el caso cuando son directoras, se preocupan por los alumnos que se perciben como más carenciados: porque están enfermos o porque no tienen recursos económicos para lo más indispensable o bien porque sus padres no les dan la atención que desde la perspectiva de los maestros sería la adecuada. Para los directores los niños son sujetos que necesitan protección, cuidados y enseñanza de los contenidos básicos pero sobre todo señalan la socialización en valores y disciplina, para que lleguen a ser “hombres y mujeres de bien”, que en esencia es la misma enseñanza que pregonan la familia, aunque no siempre se cumpla.

En relación a los niños más necesitados en el plano de lo económico, pueden ocuparse por ejemplo de la distribución de becas a estos alumnos aunque su promedio no sea el mejor y hay casos en que esta ayuda es manejada por

..su maestra de la niña, porque... este... el primer mes se lo dimos... a la señora y nunca le compró nada, y la señora andaba estrenando zapatos y, bueno, dijimos que mejor la maestra... le compra su ropa interior, su ropita... Les dan cuatro este... porque les pagan cada cuatro meses la beca... cuatro despensas. La despensa sí se la damos así a la señora, únicamente la maestra le maneja e... el dinero para su ropa, se le compró el uniforme y así como este problemita, que le platico... es uno de los muchos que tenemos aquí..<sup>37</sup>

la profesora se ocupa de encontrar mecanismos que sean más útiles desde su punto de vista para ayudar a los alumnos, la ayuda se canaliza en sustancia a la compra de ropa, en específico el uniforme con lo que se vuelve a marcar la importancia de la fachada, de la presentación, como si la pobreza fuera intolerable porque la ropa sucia y rota denota pobreza y además es a todas luces visible mientras que necesidades como complementos alimenticios, recreación, materiales de estudio entre otras, no son tan importantes como la de satisfacer la necesidad de vestido, sin embargo como lo otro a simple vista no es reconocible,

---

<sup>37</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Vital, marzo de 2001.

tampoco preocupa y no resulta tan chocante como la ropa “mugrienta y rota”<sup>38</sup>. Tal vez por el propio origen depauperado de la clase magisterial sea una especie de necesidad esconder, ocultar la pobreza y la mugre.

Por otro lado, sancionan la conducta de la madre que se atreve a comprar zapatos para ella misma “despojando” a su hija del dinero de su beca; en el ideal de la “buena madre” que se sacrifica al máximo por sus hijos esta señora no tiene cabida, por tanto se le quita la responsabilidad de disponer del dinero de su niña sobre el que tienen derecho de manejo la directora y la maestra, amparadas en el trabajo gestivo que ellas desarrollaron para que la alumna obtuviera ese beneficio. Así la directora se reconoce como mejor madre, mejor que la biológica. En el

mismo tenor de ser la madre nutricia, gestiona la dotación de becas y desayunos por parte de la Presidencia Municipal y con ello ayuda a muchos niños que a pesar de estar en turno vespertino y por consiguiente entran a clases a las dos de la tarde, algunos llegan sin haber comido nada y dice la profesora Anabel, a veces hay que invitarles un taco, un gordita o algo porque se les nota de inmediato su hambre, entonces ella se hace cargo de funciones que en estricto no le corresponden, con ello lo que logra es una mayor descarga de responsabilidades de los padres que así resuelven su problema pero la directora gana en su propia apreciación que sólo merecería respeto y admiración por parte de los demás.

La profesora Anabel cuenta que ha visto la “despreocupación” de los padres por sus hijos pues ha tenido casos de alumnos de primer grado que no son recogidos a la hora de salida y ella personalmente se ha encargado de buscar la casa y entregar a esos niños después de varias horas de espera o de búsqueda, así se ha dado cuenta de que los padres ni se habían percatado de la tardanza de sus hijos. Otras veces cuando los niños faltan hasta una semana,

---

<sup>38</sup> Este es uno de los aspectos que Bourdieu (1999) documenta para señalar a la escuela como un lugar “difícil de describir y difícil de pensar”, donde es fácil identificar a las víctimas entre otras cosas del fracaso escolar.

localiza el domicilio y al preguntar la razón de esta ausencia, se da cuenta de que la madre no sabía que sus hijos no asistían a la escuela pues se concreta a mandarlos y no sabe si llegan o no, menos se acercan a los maestros para preguntar por el avance en sus estudios. Estas actitudes de los padres son consideradas como problema por la directora y por los maestros, de modo que buscan un acercamiento para dar alguna solución. En este sentido, la acción de la “madre”, de acuerdo a la posición simbólica ocupada por la directora en este caso, puede llegar hasta los hijos más débiles para darles protección, lo que de alguna manera es parte de las obligaciones institucionales pero que en estos casos va más allá de los límites establecidos por la propia normatividad que en materia de servicios asistenciales sólo se les responsabiliza de hacer los trámites necesarios para solicitar las becas y hacer llegar a los beneficiarios los apoyos correspondientes. (SEP, 1986, p 18-19)

Otro tipo de casos que es preocupación de los directores, se relaciona con aquellos niños que presentan serios problemas de salud,

... el caso por ejemplo de un pequeño que tenemos en primer grado, que falta mucho a la escuela, que vemos que está enfermo, el aula de apoyo está mm... e... pues con todo su personal apoyando al niño pero vemos la poca o nula participación de los padres de familia... Que se hacen visitas domiciliarias, que se ha platicado con ellos, que al niño lo vemos mal de salud, que al niño vemos que... pues que falta, no nada más por el hecho de que se enferme, sino quizás por descuido familiar... Se visita a los abuelos, se visita a los papás, solicitamos apoyo y sin embargo vemos que... que no hay, manera de ayudarlo. Es cuando sufrimos porque no encontramos... no está en nuestras manos poder hacer que se integre, aunque tiene capacidad para ser el mejor de su clase, con pena y tristeza vemos que no puede ser así.<sup>39</sup>

La acción en este caso va hacia lograr un convencimiento a padres, incluso abuelos de que con un poco de atención y cuidado se podría rescatar a ese niño que tiene problemas de salud pero la percepción es de descuido familiar, estos casos llevan sufrimiento a la directora porque se haya imposibilitada para lograr algo, sobre todo porque ella sabe que la capacidad intelectual de este niño es

buena. La directora cree tomar su papel de madre con más seriedad que la madre biológica al preocuparse por apoyar a este pequeño con cualidades pero sin las atenciones indispensables, le provoca sufrimiento ver que a pesar de su intervención, ese niño no puede mejorar sus condiciones tanto de salud como de aprendizaje pero pone a su alcance los recursos que la escuela dispone para estos casos como la atención especializada del aula de apoyo y la atención personal que ella misma puede brindarle, para colocarse un poco en ese lugar de madre que desde la perspectiva de Lourdes estaría negada por la madre biológica y por extensión a toda la familia.

En otros casos se puede ir más allá en relación a lo que la escuela puede hacer por estos niños con problemas de salud,

...tengo niños con mucho retraso mental, de veras, ¿eh? Tengo un niño como de 18 años que no me lo recibió aquí el profesor E. En... en estadística (se refiere al Departamento de Control Escolar de primarias) pero lo tengo en la escuela, le dije que no lo iba a sacar. Él me dijo que me podía acarrear algunos problemas con él, porque son agresivos y demás... Pero está aprendiendo a leer, que es lo que a mí me interesa. Ya con que sepa leer para el año que entra aunque se vaya, pero es un muchachote, de ojos verdes, more... ¡ay! Se le ve la cara de, de retrasado mental, pero ¡está rebonito mi niño! Mis compañeros me dicen que es mi ayudante, mi practicante me dicen (risas), se burlan pero los niños son crueles con él... Se burlan maestra, de él y ellos andan corre... luego él anda... corretea... Allí es donde tiene uno que estar al pendiente de él (...) el otro día platicaba yo con un psicólogo, un psicólogo del Instituto, de una escuela... del Hidalguense, que cuánto me cobraba y me cobra cien pesos por cada niño, pero estábamos pensando los compañeros hacerlo siquiera con los más urgentes, cooperar entre los que estamos, siquiera de uno en uno ir sacando y dicen que sí, no nos queda de otra maestra, el gobierno no nos va a pagar, pero además es obligación del gobierno...<sup>40</sup>

Son varios los casos que dice tener en su escuela, de niños con retraso mental a quienes conserva en la institución, a pesar de las recomendaciones del titular del departamento de estadística correspondiente, un “niño” de 18 años en primer grado de primaria no es aceptado según la normatividad de esta área, sin embargo, la profesora Magda insiste en tenerlo en la escuela aunque sólo sea

---

<sup>39</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Lourdes Oviedo González, marzo de 2001.

para que aprenda a leer, sabe también que le causará problemas porque en algún momento puede ser agresivo y quizá lastimar a sus compañeros que desde luego son mucho más pequeños pero así, a pesar del trabajo extra que esto le ocasiona, prefiere mantenerlo a su lado, como ayudante según sus compañeros. Desde su posición familiar, como se ha dicho antes para Magda ha sido una constante la atención a familiares con problemas de salud, se ha responsabilizado de varios casos y en la escuela no puede actuar de manera diferente, se siente obligada a realizar este tipo de acciones.

Además ella parece sentir placer por la combinación de caracteres, los ojos verdes y la piel morena, con la expresión de retrasado mental, pues le parece que está “retebonito”, además lo sitúa como un niño a pesar de sus 18 años. Por otra parte, el que “casualmente” en esa escuela haya varios niños con estas características está relacionado con una necesidad de mantener en la infancia y con retraso mental a los sujetos para que mediante ellos se pueda objetivar esta ilusión por ser la madre buena que se desvive por sus hijos, de modo que desde la escuela Magda y sus compañeros se tienen que hacer cargo de esos niños porque “no les queda de otra” es decir, aceptar con resignación y hasta con agrado esta carga cobrando a esos niños el precio de su niñez interminable, es decir, no permitirles crecer para que sean independientes y responsables de sí mismos. Los profesores, comparten esta ilusión de ayuda hacia los alumnos o al menos la directora sostiene desde su decir que cooperan y sacan adelante a estos niños con problemas tomando sobre sus hombros una responsabilidad que no es suya sino “del gobierno”. Esta empresa ha sido planeada a largo plazo dado que la directora distingue entre los casos más urgentes de los que no lo son tanto, de esta forma podría hablarse de la necesidad de mantener una ilusión de la familia que protege a sus miembros más necesitados lo que actúa en favor de lograr una imagen de bondad, de ayuda, de amor hacia esos pequeños con lo que se oculta la negación de los contenidos elementales que la escuela puede brindar a los niños, de manera que si no aprenden se puede culpar a sus propias

---

<sup>40</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.

condiciones adversas al aprendizaje. Por otro lado el “diagnóstico” de retraso mental está dado desde los propios profesores, no han acudido a ninguna instancia especializada que así lo hubiera señalado de modo que la directora considera que ella y sus compañeros están capacitados para determinar lo que ahora se nombra como necesidades educativas especiales, dando paso así a la construcción social de niños diferentes a quienes pueden mantener en ese estatuto para reconstituir su imagen de buenos profesores.

Otra forma de complementar la ilusión de familia por parte de los directores es la creencia en el establecimiento de relaciones de afecto con la generalidad de los niños, con aquellos que no tienen requerimientos especiales, por una parte les otorgan su confianza y cariño al permitir un acercamiento en que incluso los pequeños pueden llamarles por su nombre sin dar mayor importancia a la jerarquía por el cargo ocupado. Para los directores el contacto con los niños es importante -como se ha trabajado en el capítulo anterior- porque con esto mantienen su identificación con la actividad docente, sin embargo este acercamiento tiene un sentido especial, ha de ser ocasional, no pueden hacerse cargo de los niños por periodos prolongados, eso representa demasiada carga, así que las muestras de afecto y acercamiento son relativas.

Pero el director también representa la ley, que se asuman en este papel es una demanda permanente de los profesores, los niños son llevados a la dirección cuando cometen alguna falta, en espera de que el director utilice toda su energía para corregir estas conductas. Así, es común encontrar en estos espacios de antesala, en la puerta o bien en el “privado” del director a algún niño o grupo de niños que a veces con ojos llorosos esperan la reprimenda. La actitud que asumen estos niños indica a todos, en especial a sus compañeros, que han sido castigados pues sólo con verlos los otros alumnos se percatan de lo que sucede. A veces estos niños de inmediato son castigados en forma verbal, el director les reconviene y les tira el sermón invitándoles a mejorar su conducta para que sean considerados como buenos alumnos “que en el futuro serán hombres o mujeres ejemplares, etc”. Otras veces hay castigos de actividad como barrer el patio, lavar

sanitarios, regar plantas, etc., y muchas veces más el castigo es no más que estar parado en la dirección o cerca de ésta sin que se les haga el menor caso, como si el director no se enterara o es que en efecto olvidó que había una sanción pendiente, estos niños pueden pasar así buena parte de la mañana y a la hora de recreo o cuando su maestro no lo advierte, regresar al salón, otras veces cuando ya conocen bien la rutina establecida, optan por retirarse discretamente si ven que hay muchas ocupaciones y regresan a su salón con gesto contrito para ser aceptados dentro y parece que ni el director ni el maestro se dieron cuenta de que no hubo el castigo esperado.

En todo caso, aquí la figura del director actúa como un recordatorio de la ley que se debe cumplir; si se rebasaron los límites tolerables por el maestro éste acude a una autoridad mayor en busca del refuerzo para aplicar las normas, por eso es motivo de enojo cuando el director “apapacha” a estos niños y no les da el castigo ejemplar que los maestros esperan y el director es tachado de débil o de complaciente, lo cual no impide que en ocasiones posteriores se siga el mismo procedimiento, es como si no importara el castigo en sí sino lo importante de veras es conservar una figura cargada de autoridad que en todo momento sirva como restauración de la ley, los profesores tratan de mantener esa construcción y para los niños aún cuando el castigo no sea en términos de reprimenda o de acción, si hay un castigo imaginario, ser llevados a la dirección es estar fuera de la ley y la simple mención de esa amenaza es suficiente para ser reconocido como transgresor y por tanto señalado ante los demás, por eso aunque no haya el castigo formal, hay algo que hace funcionar a la amenaza, en este sentido el director se erige como vigilante del cumplimiento de la ley.

Aunque todos saben cuál es la norma y cuándo se violenta, así como cuáles son las posibles sanciones, se acude siempre a la figura de autoridad o parental para que restablezca el orden, no importa si en efecto lo hace, lo importante es recordar cada vez que sea necesario, que esta ley existe y que se puede y debe acudir a ella que está precisamente para eso de tal forma que se puede estar en contra de la persona que objetiva esta autoridad -como de hecho

manifiestan los docentes- pero, llegado el momento, se tiene que poner como centro de las actividades, es decir, restablecer y admitir a veces no racionalmente, esta fuente de autoridad que resulta indispensable para la buena marcha de las actividades en la escuela.

Por otra parte, aunque el director pueda ser percibido como un tipo duro o una mujer dura, aunque su carácter sea autoritario o arbitrario según la apreciación de los docentes y de los propios alumnos, para los directores es importante que con algún sector del alumnado pueda mantener una relación amistosa y para ello se acerca de diversas formas a los alumnos ya sea por un trato más cordial, por la ayuda que les puede ofrecer, porque les regala dulces o materiales para trabajar; en otros casos les permite el uso de objetos que de otro modo no pueden tocar como los mapas, figuras geométricas. Otros directores guardan juguetes que algunas veces prestan a los niños. En el caso de los directores comisionados, este acercamiento es más fácil en tanto ellos trabajan en directo con un grupo pero además pueden organizar actividades como caminatas, “cascaritas” de futbol o “aunque sea ir a la loma” para hacer ejercicio y con ello ganan una relación más cercana con todos los niños.

En este capítulo abordo la forma en que los directores arman su espacio de identificación al interior de la escuela, desde una posición clara como representantes centrales de la institución. En primer término, la misma posición es significada como un logro derivado de su desempeño global en la docencia, por tanto “la oportunidad” es el premio que abre la posibilidad que permite continuar con el armado de sujetos singulares.

Un aspecto importante como fuente de identificación para los directores es la multiplicidad de actividades que a diario deben realizar, no es relevante si en efecto se produce tal actividad sino cómo se advierte y significa para llenar de contenido importante a la gestión y en consecuencia a quien se ocupa de la misma. El aspecto administrativo en este sentido adquiere la función de fijar la



actividad, preserva y da constancia de que en esa escuela hay un director que se afana por dar vida a la institución .

Con todas estas formas de pensar el ejercicio directivo, se mantiene la ilusión por formar un sólido equipo que se una para hacer frente a las exigencias que le son planteadas desde diversos frentes: las autoridades educativas, las autoridades locales, los padres de familia, los propios alumnos, los docentes, la comunidad de influencia, el personal de otros centros de trabajo y la exigencia no siempre bien entendida porque no se plantea claramente, aquella que deviene de la sociedad en general y de nadie en particular porque en ésta se unen las voces del pasado, las construcciones que históricamente han dado una identidad a la escuela, a los docentes y a los directores. En este empeño por lograr un sólido equipo, está de fondo la ilusión por mantener una relación familiar o al menos el trabajo y el esfuerzo que se realiza se encaminan al establecimiento de núcleos, interacciones y representaciones que apuntan a la construcción de una entidad donde prime la parte armónica y bien intencionada de la institución familiar, donde los lazos de unión estén fuertemente armados desde sentimientos “amorosos” para lograr objetivos comunes en que generalmente están presentes estas ideas de generosidad, de entrega al servicio de los demás, de ayuda y de cooperación, de progreso, de llevar a los alumnos a pensar en mejores condiciones de vida, es decir, se cree en la escuela como factor primordial de movilidad social y a ello se encaminan todas las ideas y los esfuerzos. Aunque no se logre cumplir con estos anhelos, que por otra parte no están exentos la intrusión de rivalidades, odios, lo mismo que ocurre en la familia, esta representación da la fuerza suficiente para mantener a la escuela en una constante actividad.

Por otra parte la conformación de este equipo a semejanza de una familia permite al director asegurar un posicionamiento sólido que hace a él y a sus subordinados fortalecer un sentido de pertenencia a un grupo cohesionado donde se establecen lazos de identificación que los unen para llevar adelante su trabajo dentro de la escuela.

Si la mirada del otro es un factor decisivo en la conformación identitaria, el apoyo de un grupo de trabajo se convierte en el eje del trabajo directivo dado que quien dirige necesita aliados que le ayuden a conseguir los objetivos propuestos, pero estos aliados han de ser subordinados, por ello el trabajo en el armado de un grupo análogo al familiar permite al director la creencia de que contará con su apoyo y aceptación, así se identifica con el sujeto que cohesiona y da movilidad a las relaciones en el grupo, para que pueda utilizarlas en su beneficio. Para esto sus estrategias tienden a ser de carácter afectivo, intenta establecer vínculos amistosos con todos los sujetos de la institución con lo cual fortalece su identificación parental que al mismo tiempo utiliza para el desarrollo de sus objetivos. Así la idea de formar un equipo a semejanza de la relación familiar es una ilusión que aporta movilidad al trabajo en la institución.

En el capítulo siguiente, se dará respuesta a: ¿cómo significan su propia acción los directores?, ¿cómo singularizan su acción en la institución?, ¿cómo se posicionan en relación a otros sujetos?

## CAPÍTULO 4

### LA ESCUELA ESTÁ BIEN POR EL DIRECTOR. LA ILUSIÓN DEL PRESTIGIO

La formación del equipo como se ha mostrado, aunque no pasa siempre por el plano de la conciencia o del razonamiento, es uno de los aspectos importantes en que los directores apuntalan en buena medida su autoimagen, la creencia en el equipo sólido les permite considerar que son buenos para dirigir porque son capaces de organizar y sobre todo de posicionarse en un lugar preponderante para así labrar su prestigio a partir de acciones a corto y mediano plazo. En las siguientes páginas quiero mostrar cómo los directores dan contenido a su propia imagen ante sí y ante los otros, construcción que en algún momento les posibilita ocupar el lugar de la institución y así cristalizan sus aspiraciones de afiliarse a un grupo bien armado y se sostienen en un lugar de identificación. En estas construcciones se pone en evidencia la pertenencia a un grupo simbólico como un producto que la colectividad ha definido para sí; los propios directores, los docentes y el grupo social en general han determinado símbolos con un alcance local o más amplio según el caso para identificar al grupo de directores, hay ciertas señales particulares que marcan su existencia, esto mismo remite a significaciones sociales imaginarias en la capacidad de ver en un símbolo algo que no le es inherente.<sup>1</sup> Cabe enfatizar que al hablar de una construcción que los directores hacen de su propia imagen, no se alude a un proceso individual para hacer esto sino que en todo momento está presente el nivel de lo social del cual toman todos los elementos para reconstruirse permanentemente, en ese juego

---

<sup>1</sup> Lo real, dice Castoriadis (1983), sólo existe dentro de una red simbólica y lo simbólico supone la capacidad imaginaria para nombrar, por tanto los tres registros se encuentran siempre entrelazados.

entre lo interioridad y exterioridad<sup>2</sup> que hace dinámica la relación del hombre con el mundo en que vive.

Una manifestación al respecto es la necesidad de cambio que impulsa a los directores en una búsqueda de otros espacios y formas de vida lo mismo que su determinación por formar un equipo de trabajo, aspectos trabajados en los capítulos anteriores. Ambos tienen su origen en el imaginario social, que es entendido por Baczkó (1984) como “una fuerza reguladora de la vida colectiva” porque permite a los sujetos mantener sueños, esperanzas, etc., con lo que hacen frente al presente pero sobre todo con lo que pueden enfrentar el futuro. En este mismo tenor, la ilusión de prestigio también tiene sus raíces en ese imaginario social que alienta a cada director a buscar a diario formas de ser reconocido dentro del grupo al que pertenece. Aquí puede leerse así mismo el poder de creación que tiene la colectividad humana; el grupo docente en particular y el grupo social en lo general logran que los directores, cada uno en su propio ámbito desempeñe una acción que no puede estar circunscrita en estricto a la norma o a la función que según su posición formal o institucional tendría que desempeñar, resulta obvio que cada uno de ellos asume o no las demandas o bien las asume bajo determinados contenidos particulares derivados de su propia trayectoria y es así como cada establecimiento marcha, retrocede, se estatiza, según el director en turno pueda movilizar sus creencias y dar paso a su singularidad.

El reconocimiento que los directores buscan está ligado al prestigio que a nivel personal logren incorporar o al prestigio que su escuela pueda adquirir ante los demás por la implementación de distintas acciones que a su vez le permiten la adquisición de cierto brillo para sobresalir de alguna manera del conjunto de personas o de instituciones que forma el grupo de referencia. En este sentido, si bien el prestigio puede ser atribuido a una persona o a una institución, sólo lo es porque el mismo grupo de pertenencia así lo reconoce, es decir, el prestigio es un

---

<sup>2</sup> Agnes Héller (1970) plantea la existencia de dos esferas: la interioridad que corresponde al plano íntimo o privado de los sujetos y la exterioridad que es la parte pública del mismo sujeto, pero ambas esferas están

armado en que se realiza y sostiene en el plano de lo social, cada persona o institución se esfuerza por garantizarse un lugar especial -cualquiera que sea el contenido de esto- dentro de su propio mundo social y aunque es en lo individual donde se concibe y se lucha, sólo se logra cuando se pueden leer manifestaciones de los otros como asentimiento o corroboración a esa concepción personal.

Las recompensas... en esta vida, son la estimación y la admiración de los demás, y los castigos son el desdén y el desprecio, y nadie puede imaginarse que éstos no sean tan reales como aquéllas. El deseo de estimación ajena es un deseo de naturaleza tan real como el hambre, y el desdén y el desprecio del mundo un castigo tan severo como la gota o el mal de piedra... (Mills, 1959, p. 42)

De acuerdo con este planteamiento, el prestigio se compone, entre otras cosas de la estimación y la admiración que los otros pueden sentir por alguien, en este caso por el trabajo o por la persona de algunos de los directores, así que éstos se esfuerzan por evitar el castigo y obtener la recompensa que les permita vivir en la ilusión de reconocimiento por parte de los otros, de tal forma que el prestigio es otra de las grandes ideas que nutre la ilusión de los directores por verse a sí mismos situados en un lugar especial en el que pueden ver cristalizados sus sueños y para lo que luchan constantemente a lo largo de su carrera profesional. Entonces el prestigio se constituye en un deseo que es parte importante del ejercicio del liderazgo en la escuela porque el director fundamenta su hacer, su práctica cotidiana en esta idea de vivirse como un sujeto cada día más prestigiado y esto le permite poner en juego una serie de acciones y significados que inciden en el desarrollo institucional.

Butelman (1996) plantea que hay una lucha entre los deseos y las necesidades: los deseos y aspiraciones están instalados en el nivel del inconsciente, buscan su realización en la institución, pero las búsquedas pueden ser inútiles porque al no explicitarse dada su condición de inconscientes, es

---

en permanente interacción, una da contenido a la otra y las dos contribuyen a la constitución de los humanos.

probable que los deseos no se cumplan, sin embargo al ser idealizados en y por la institución permiten la creencia en logros aunque en realidad no se concreten. Por su parte, las necesidades son experiencias de carencias conscientes y pueden ser satisfechas en lo real y tangible, se tiende a comparárselas con las necesidades institucionales y se comprueban las posibilidades concretas de satisfacerlas. En este caso, el deseo de prestigio ubicado en el inconsciente, puede ser confundido con la necesidad de superación o de cumplimiento con las disposiciones oficiales para las que hay algunas concreciones de acuerdo al trabajo que cada director puede desarrollar en los distintos aspectos de su vida profesional como puede ser la certificación, las actividades en que se involucre, el desarrollo de diferentes eventos en su establecimiento, entre otras mientras que el deseo de prestigio al no ser percibido como deseo por los directores, no puede ser realizado sino parcialmente.

A medida que se asciende en la escala de jerarquías en el subsistema de educación primaria, se puede satisfacer una necesidad concreta en cuanto al posicionamiento y en algunas ocasiones en el salario. Pero el deseo de adquirir mayor prestigio no se satisface del todo porque siempre estarán en la búsqueda de más. No obstante, el hecho de ser director de una escuela ya los coloca en una posición de cierto prestigio en tanto por esta posición se distinguen de la gran mayoría de personal adscrito a este subsistema, los profesores de grupo y es un primer escalón para una eventual carrera en ascenso. En el caso concreto de la región Pachuca, la conformación del personal docente que atiende las escuelas primarias generales es como se aprecia en la tabla núm. 10.

Tabla núm. 11: Distribución de personal por puestos en la región Pachuca.

Sector / Puesto	Jefes de sector	Supervisores	Directores	Docentes
17	1	9	106	833
13	1	12	126	1211
01	1	7	112	495
Total	3	28	344	2593

Fuente: Subdirección de Educación Primaria. Plantillas de personal. Año escolar 1999-2000

Quienes están más en contacto con los alumnos y los padres son los profesores; los directores por su propia función a la vez que tratan en directo con alumnos y profesores, también lo hacen con los padres de familia, autoridades locales y supervisores, por tanto, esto favorece el deseo de prestigio pues a mayor prestigio, mayor reconocimiento, lo que les facilita las relaciones con las personas mencionadas quienes pueden validar el trabajo que desarrolla cada director lo que a su vez les permite ganar puntos para el futuro si persiguen ascensos o cambios, en sentido contrario, si las relaciones no son favorables, las mismas personas pugnan por restar puntos y prestigio al director.

Esta posición, por otra parte, les significa prestigio porque el número de directores sólo corresponde al 13% del número de docentes y son aquellos los que pueden ser reconocidos por la escuela que representan, no ocurre lo mismo con quienes ocupan puestos superiores, las oficinas de la supervisión o de la jefatura de sector pueden ser desconocidas para la población en general, incluso para algunos docentes, de hecho son más conocidos los directores que los supervisores y jefes de sector quienes sólo dentro del ámbito magisterial desarrollan sus actividades, establecen nexos con algunas autoridades como los presidentes municipales pero no requieren de comunicación directa con la comunidad de influencia escolar.

Por esto mismo, el prestigio está relacionado con la idea de hacer un trabajo que sea valorado por los otros y por sí mismo. La necesidad de sobresalir en distintas actividades o aspectos se hace patente y en este sentido se busca resaltar y hacer que los otros pongan atención en aquellas cuestiones que por una u otra razón pueden ser vistas como diferentes pero con un matiz positivo, es decir, ese matiz no es por necesidad inherente al hecho en sí sino que cuando éste se menciona, se cuenta de manera que parezca realmente algo novedoso y con carácter único o se puede hablar del trabajo escolar, de las condiciones rutinarias en que se desarrolla la práctica educativa, por ejemplo, pero el relato se hace de tal forma que haya una sobrevaloración que permita ganar algún reconocimiento y con ello acentuar o adquirir prestigio ante sí mismo y ante los

demás, aunque también hay algunas actividades concretas que les permiten ganar la estimación. En este sentido, los directores unen en el prestigio a su persona y a la institución, como si fueran una sola entidad "... si la escuela está... tiene... tiene un prestigio aceptable. Yo creo que ahí va inmerso el prestigio del director..."<sup>3</sup>

El deseo de reconocimiento se instala como una exigencia institucional venida desde el origen y reactualizada o rearmada de acuerdo a las necesidades y planteamientos sociales y políticos dentro del ámbito educativo. Así se ha exigido a los directores tener una serie de virtudes: ser cristianos y cumplir con todas las reglas al respecto; mantener por sobre todo una línea de moralidad inquebrantable, capacidad de liderazgo en la comunidad escolar y extenderse hacia la población en general, el conocimiento de los planes y programas de estudio como una obligación normativa; en la actualidad la exigencia está centrada en convertirse en especialista en la función directiva para así poder cumplir a satisfacción con todas las actividades escolares (ver cap. 1). La medida del cumplimiento de esta serie de encomiendas proporciona el nivel de prestigio alcanzado, es decir, el prestigio es una exigencia no explícita pero permanente para ser considerado como un buen director y en este sentido los profesores que dirigen las escuelas primarias tienen que cumplir con toda esta serie de encomiendas porque ellos son los primeros en exigirse ser prestigiosos. Puedo plantear en este sentido, que para los directores se ha interiorizado superyoicamente una forma particular de la acción de ser directores en tanto como base de este proceso de constitución del superyó, según Freud<sup>4</sup> hay una identificación, es decir una asimilación del "yo a un yo ajeno" de modo que el primer yo imita aspectos del otro. Ese yo ajeno es entonces una entidad formada en el plano social y es con la que se identifican los directores.

En este caso se ha conformado una imagen un tanto ideal de lo que debe ser el director como una figura respetable, hay una imagen social (superyó) que

---

<sup>3</sup> Entrevista Alma Elizabeth Vite Vargas. A la profesora Blanca Rosa Juárez Ibarra. Diciembre de 1999.

<sup>4</sup> Freud, (1933) desarrolla cómo se da el proceso de identificación a partir de la conformación del superyó.



indica a los directores aquello que les está permitido hacer y lo que desde esa posición tienen vedado, a la vez que han visto este contenido en otros directores y si son figuras que les signifiquen autoridad y respeto, hay con ellos una identificación en la que arman su propio desempeño. Por lo que respecta al contenido, si bien ya no son los valores religiosos o la moralidad los aspectos esenciales, como otrora lo fueran, queda algún resabio de esta exigencia, de igual forma sigue presente la encomienda por ser un guía de la comunidad, la obligación de conocer los planes y programas de estudio vigentes y todo ello permea explícita o implícitamente la imagen del director y de alguna manera forma parte del contenido actual en que se demanda ser especialista aunque se destaquen otros rasgos como el liderazgo académico, la capacidad en la toma de decisiones, en suma, el ejercicio de una gestión escolar en que muestre su habilidad para coordinar con acierto las actividades en la institución. Con todo ello se fortalece la necesidad de ser una figura reconocida que cumpla con todas estas demandas, no importa si el cumplimiento queda sólo a nivel del discurso o de la buena voluntad y en la acción no haya una traducción posible, lo importante para lo que aquí nos ocupa es cómo los directores significan este deseo de prestigio y reconocimiento .

El deseo de tener prestigio se manifiesta en diferentes acciones y va desde aquellos aspectos relacionados con la persona del director como su tipo de vestimenta, hasta actividades organizadas en el establecimiento que dirige donde la participación puede ser al interior del mismo o hacia otros ámbitos externos. En los siguientes apartados describo las acciones que en el relato de los profesores cobran mayor significación y aunque ellos no lo adviertan, en esas acciones se enredan otras significaciones que no se verbalizan porque no forman parte de lo consciente pero que también imprimen, quizá con más fuerza que las racionalizables, ciertas características al desarrollo del trabajo.

## 1. La bata y la corbata

Un aspecto que es tocado de manera directa por la idea de prestigio tiene que ver con la presentación de los directores. Es sabido que el lenguaje corporal es importante respecto de esa presentación y en este lenguaje cobra especial énfasis lo referido al tipo de vestimenta que usan los directores. Desde la postura de Goffman,<sup>5</sup> la sociedad se organiza en atención a dos principios: a) los individuos que se adjudican determinadas características sociales tienen todo el derecho de esperar que sean valorados en consecuencia y que los otros les den un trato apropiado, b) si estos individuos consideran tener esas características, entonces están obligados a ser eso que ellos dicen que son. Si los directores son representantes de una institución y esto les proporciona unas características sociales específicas, ellos esperan ser respetados como tales pero además están obligados a actuar como directores. En este caso, en la forma de vestir se manifiesta que si ellos se dicen representantes y “cabezas” de una escuela, tienen que ser por necesidad eso, es en este sentido que su forma correcta de vestir adquiere relevancia puesto que es uno de los signos por los que serán reconocidos. En este sentido, el lugar que ocupa el director es una posición institucional que tiene componentes tanto simbólicos como materiales donde aparecen las relaciones con los otros, con lo que está afuera (Nicastro 1997) y por supuesto con quienes están dentro.

Para el mismo Goffman esto es el empleo de la “fachada” que cada sujeto puede utilizar de manera intencional o en forma inconsciente en su acción cotidiana. En la “fachada personal”, además del vestido se encuentran otros rasgos que identifican al sujeto (sus gestos, postura, forma de hablar) Poco a poco esta fachada se colectiviza y es cuando se puede pensar que los otros reconocen a cada sujeto en efecto, por su forma de vestir que es una de las partes más visibles de esa fachada, de tal modo que los directores aprenden la forma correcta de vestir porque a su vez observan y tienen trato con otros directores y porque su trayectoria laboral les lleva por distintas instituciones en

---

<sup>5</sup> Ver Erving Goffman, (1993) Especialmente la introducción y el capítulo 1.

que cada uno de estos representantes institucionales tienen una forma de presentarse, esta observación les permite conformar un estilo “particular” que por supuesto es parecido al de sus colegas en la misma región, lo que habla de una imagen social a la que se adhieren los directores y la actualizan en su propia acción. Mediante la ropa se puede manifestar la adhesión o no a lo que pudiera aparecer como “contrato implícito” en que la corrección al vestir es valorada en gran medida por el mismo grupo de directores. En este caso, la propia historia institucional ha marcado una forma adecuada de vestir, el profesor en general, tiene la encomienda social de ser modelo de pulcritud, de corrección y decencia, lo que es captado en primera instancia a través de su vestido, por tanto cada director a su vez debe ser el primer ejemplo en la escuela del cumplimiento de estas “virtudes”, es una exigencia que deviene de la conformación del imaginario social entendido a la manera de Castoriadis (2001) como el poder de creación de las colectividades humanas en tanto cada grupo social establece las características para regular la vida colectiva de sus miembros.

En el grupo de directores de la región Pachuca hay una relación entre la forma de vestir, su edad y el tipo de escuela que dirigen. Los directores de más edad que son también quienes se encuentran en las escuelas más grandes de la ciudad usan con regularidad traje y corbata; por su parte, las profesoras que dirigen este tipo de escuelas suelen ser también de más edad aunque no tanto como los varones, a ellas sin discusión se les exige que al mantenerse al frente de su escuela lo hagan bien presentadas, por lo que usan con asiduidad trajes de dos piezas o vestidos en colores pastel o colores oscuros, con zapatillas y bolsos a juego.

Para los directores que aún no cuentan con la dictaminación de su clave, esto es, que son directores comisionados y que por lo regular trabajan en escuelas pequeñas en comunidades también pequeñas del área rural o en la periferia de las poblaciones más grandes, la exigencia en cuanto a la forma de vestir es de otra naturaleza, estos profesores pueden presentarse a laborar con ropa informal como jeans, camisa vaquera, playera, sudadera y usar botas,

botines o tenis sobre todo en el caso de quienes caminan algunos kilómetros para llegar a sus comunidades y escuelas, sólo cuando hay eventos especiales como las reuniones con padres de familia, festivales, visita de autoridades, todos aquellos eventos en que el director tiene que actuar como representante y mostrarse como el que lleva la batuta en la institución, es cuando se les exige una presentación más formal aunque no llegue a tanta formalidad como para el uso de traje y corbata en el caso de los varones. Además, estos directores comisionados son casi siempre los profesores jóvenes que recién han salido de las escuelas normales, este hecho puede influir en la no aceptación a ultranza de las convenciones y formalidades en el vestir que parecen adquirir más relevancia a medida que la edad aumenta, en el caso de los directores.

Al respecto también se puede plantear una especie de ilusión por la respetabilidad que por supuesto se suma al posible prestigio y esta respetabilidad es construida por un juego de relaciones en que interviene la vestimenta. Lo que caracteriza a los jóvenes de estos tiempos es el vestir informal y cómodo; los colores alegres y brillantes mientras que para los más grandes hay una necesidad social de vestir formal, “de acuerdo a la edad” y al posicionamiento como directores de escuela en este caso, aunque no haya nada en estricto que señale una diferencia entre el vestir para el joven o para el mayor que no sean estas relaciones sociales. Es decir, se trata de una construcción social que se define en función del grupo del que se habla pues se es joven o mayor sólo en relación a otro y esto relativiza la concepción<sup>6</sup> de juventud, sin embargo en la trama social donde tienen lugar estas expresiones, se asume que la respetabilidad tiene más cercanía con aquello que es maduro y que se asocia muchas veces a la edad adulta, se favorece en este proceso lo que Castoriadis ha llamado la intersubjetividad que es constitutiva de lo social.<sup>7</sup> Por otra parte, el recorrido que

---

<sup>6</sup> Ver Bourdieu, (1990) específicamente “La juventud no es más que una palabra.” Se es joven o viejo siempre en relación a alguien, dice este autor, por tanto la juventud y la vejez no están dadas sino que a partir de la lucha entre jóvenes y viejos, se construye socialmente a ambas.

<sup>7</sup> “... esta existencia en plural, que se presenta así, como intersubjetividad prolongada, no queda como, y a decir verdad no es, desde el origen, simple intersubjetividad. Es la existencias social e histórica, ésta es para

llevó a estos profesores de un lugar a otro les ha colocado en una escuela de la ciudad o cerca de ésta y les ha enseñado así mismo que hay formalidades como ésta del vestido que no pueden ser obviadas si se pretende ganar más prestigio. Por supuesto, a esto se le agrega que en años y experiencia han sumado bastante y eso les ha hecho conocer distintos estilos de los que conciente o inconscientemente toman elementos para definir su estilo particular de dirección

Para las directoras es muy necesaria la presentación formal de su persona, procuran siempre llevar ropa que les permita estar a tono con la ocasión. Esta es una exigencia que deviene en parte de la propia condición social y cultural de la mujer, como dice Vernant (1999) al hablar del mundo griego, los objetospreciados para las mujeres son el espejo, la túnica, el agua y el perfume, de manera que el mundo femenino se define por el aseo y el adorno, ésta fue la representación social de los antiguos griegos cuya esencia ha permanecido y continúa en este mundo actual que parece tan distinto y en que el sector femenino ha ampliado considerablemente sus intereses. Así esta exigencia por verse bien, aumenta en la medida en que las mismas compañeras de trabajo están al pendiente del arreglo de cada una de las profesoras de la escuela o de la zona y con especial atención del atuendo de la directora quien suele ser objeto de burla o descalificación cuando se considera que usa algo inadecuado. La profesora Magda platica una anécdota:

...cuando yo trabajaba en una escuelita allá en un puebluchito, tenía una directora que vivía allí... vivía allá, este... echaba sus tortillas para el desayuno sería... no sé... y terminaba... yo la vi maestra, se lo juro... Este así... (hace ademanes para mostrar lo que dice) se tallaba sus manos en la falda, el vestido, el suéter), y de verdad (risas) así llegaba a la escuela, con las manchas de masa. Yo siempre iba pues sencilla, pero limpia, ¡eso sí! Sí, maestra, y las mamás ya sabían que ella era la directora pero siempre se dirigían a mí, como si yo fuera directora (risas) aprendí, maestra, aprendí que como te ven, te tratan...<sup>8</sup>

---

nosotros la dimensión esencial del problema. Lo intersubjetivo es, de alguna manera, la materia de la que está hecho lo social, pero esta materia no existe más que como parte y momento de este social que compone, pero que también presupone.” (Castoriadis 1983, p. 184)

<sup>8</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas noviembre de 1999.

Para ella este recuerdo es importante, así ha construido su imagen ideal como directora, una persona limpia, bien presentada que es reconocida por su atuendo y del que depende buena parte del trato que se pueda recibir en lo cotidiano.

Han pasado muchos años desde que ella tuvo esta vivencia, y a la distancia no importa si en la anécdota que cuenta así hayan sucedido los hechos, lo sustantivo es cómo para ella persiste esta idea como una enseñanza aprendida en el pasado que recrea con su palabra y con su acción en el presente, “es notorio que la belleza, limpieza y orden ocupan un lugar particular entre los requisitos de la cultura.” (Freud, 1930, p. 92) Es decir que en esta construcción que no es en estricto de Magda sino un producto cultural se destaca la figura limpia y bien presentada del profesor en general y del director en especial, como contenido de esa intersubjetividad que es materia de lo social. Esta exigencia por una presentación correcta forma parte de los requerimientos que desde siempre se han exigido a las profesoras no sólo en México, por ejemplo, Apple muestra un contrato de maestras en Estados Unidos que data de 1923 en el que se señalan entre otras, las características de presentación que las maestras debían conservar para trabajar en una escuela, estas características se conservaron durante muchos años:

9. No vestir ropas de colores brillantes.
10. No teñirse el pelo.
11. Usar al menos dos enaguas.
12. No usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.
14. No usar polvos faciales, no maquillarse ni pintarse los labios. (Apple, 1989, p. 80)

En este caso, por sobre la belleza y el adorno posibles del vestido y de la persona lo que se prima es la cualidad moral, dar un ejemplo de sencillez y rectitud; en tanto el adorno, el maquillaje y el vestido llamativo fue asociado a las mujeres de mala reputación lo que no podría ser aceptado dentro de la escuela. Esta es la idea que permea en el caso de las profesoras y directoras en Hidalgo,

idea que tiene su origen en la época del director moral (ver cap. 1) cuando incluso se exigía el celibato para aquellas mujeres que pretendían dirigir o trabajar en una escuela. Es evidente por otro lado, que la existencia de las normas no evita que se den los casos contrarios o que se den contenidos diferenciados al interpretar las directrices.

En el estado de Hidalgo no hay evidencias de reglamentos específicos para las profesoras de educación primaria pública en cuanto al uso de la vestimenta, sin embargo existe en la tradición oral la concepción de que el vestir de la maestra en lo general ha de ser decoroso, dentro de lo que marca la decencia, normas no escritas que se sancionan en la práctica en el entendido de que la trasgresión a la norma es recurrente. Por eso las directoras, en la medida de sus posibilidades buscan estar a la altura de lo que se espera aunque es sabido que jamás estarán dentro de los cánones de la alta costura,<sup>9</sup> esto entra en el campo de los imposibles para ellas, dadas sus posibilidades económicas y aunque tratan de seguir algunas modas que son mostradas a través de los medios de comunicación, son pocas las profesoras que pueden usar algunos modelos de marcas originales, aquellas a quienes su familia puede financiar este tipo de ropa que por supuesto no son los de alta costura. La gran mayoría debe conformarse con la copia de telas o modelos que pueda hacer alguna costurera o ellas mismas; otro sector compra sus prendas en los almacenes o en pequeños negocios especializados en venta de ropa, donde además tienen la oportunidad de hacer compras a plazos. La ilusión por entrar en este campo, vestir a la moda y con la mayor calidad posible, genera deudas que pueden rayar en lo absurdo por el monto tan alto en comparación con el salario tan raquítico, o puede llevar a que algunas profesoras se conviertan en comerciantes y vendan entre sus compañeras este tipo de productos.

---

<sup>9</sup> “En este campo particular que es el mundo de la alta costura los dominantes son los que poseen en mayor grado el poder de constituir objetos como algo raro por el procedimiento de la firma (la ‘griffe’), son

La exigencia social llega a ser tan fuerte que sólo en ámbitos más lejanos de su centro de trabajo, pueden ser diferentes, como en el caso de Magda, en quien,

... noté que hay una marcada diferencia en la presentación de la profesora, los sábados que asiste a clases se viste de manera más informal, usa ropa deportiva o pantalón y usa chales gruesos, sus zapatos son deportivos o de tacón de piso. El día de la entrevista, que venía de su escuela, usaba un vestido azul marino con dibujos pequeños en blanco, suéter largo azul marino, zapatos de igual color con tacón alto, a diferencia de los sábados, este día usaba un maquillaje discreto y algunas joyas, su apariencia era muy distinta...<sup>10</sup>

La distancia geográfica que existe entre la escuela donde es directora y la escuela donde es alumna le permite presentarse socialmente con esta diferencia, además al ubicarse en una posición de alumna, puede sentirse inferior en *status* o jerarquía y ser más libre en su vestir, se le percibe mucho más cómoda al usar este tipo de ropa que, por otra parte puede ser una estrategia para ser menos visible en clase, tras el chal puede rebusarse y con zapatos tenis verse más bajita de estatura mientras que para ser directora tiene que resaltar su rostro, su cuerpo y su estatura, tiene que ser más notoria su presencia.

Por otro lado, para las directoras que están al frente de una escuela en la ciudad, la presentación formal es como una exigencia de los propios padres de familia a quienes les resulta natural ligar la presentación física y visual de quien dirige, con el desarrollo de las actividades escolares. De alguna forma el ver bien vestido al director o directora les da cierto tipo de seguridad de que la escuela en lo general marcha como es debido. De tal forma que el vestir se convierte en un elemento importante a considerar en la persona del director y a ello se enlaza estrechamente la idea del prestigio de la escuela:

Alma: Alguna anécdota al respecto.

---

aquellos cuya firma tiene el precio más alto.” (Bourdieu, 1990, p. 216) Esta condición sale de los límites en que se mueven las directoras y el magisterio en general.

<sup>10</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.



Marilú: Sí, bueno... Cuando a veces tengo que atender a algún padre de familia porque fue, es necesario, en las horas de la mañana, pues me quito la bata y voy a ver qué se les ofrece. Entonces, algunas veces se me olvida y por por ir rápido, no cuelgo la bata y entonces bajo... Una vez bajé así y la señora me preguntó que dónde estaba la directora (risas).

Alma: Es importante la bata.

Marilú: Sí, es im... importante porque si yo quiero ser la directora, tengo que presentarme formal. Mmm yo no... no puedo venir en tenis o en mezclilla, tengo que buscar siempre la forma de estar presentable por la imagen de directora. Con los niños sí puedo estar vestida de forma informal pero como como no sé cuándo van a venir los padres, entonces prefiero usar la bata sobre la ropa formal... mm a veces los zapatos también llevo unos para el grupo y otros para estar en la dirección, hasta para ir a la tienda, a Aurrerá por ejemplo, tengo que ir vestida de manera formal porque si me encuentro con alguien ya no me causo problemas.<sup>11</sup>

Resulta evidente que hay una imagen social a la que debe responder la directora en este caso y que los padres de familia identifican esta imagen con la formalidad en el vestir como uno de los aspectos más sobresalientes en esta significación social imaginaria. Por otra parte, esta exigencia de presentación formal va más allá del ámbito del establecimiento escolar, como se trata de la vida en una ciudad pequeña, es común encontrar en la calle o en los almacenes a personas conocidas de modo que esta profesora cuida su apariencia personal incluso en estos ámbitos porque así “se evita problemas”, porque que si alguien no cubre estas expectativas, tampoco puede tener la “facha de directora” y por esto los padres pueden poner en evidencia la capacidad para dirigir una escuela. Ella misma tuvo la ocasión de escuchar que la directora anterior de la institución en que labora, no era aceptada por los padres porque era informal en el vestir, lo que entre otras cuestiones, motivó que aquella directora saliera de la escuela.

Por tanto, se puede pensar que la ropa utilizada bien significa un indicio de adhesión o de distanciamiento de las normas implícitas de la dirección de la escuela puesto que es una forma en que el profesor expresa conformidad o disconformidad por los “patrones correctos”. En la presentación del directivo, el cuerpo mediante el vestido hace las veces de un pizarrón en que se pueden

---

<sup>11</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Marilú Durán Campa, diciembre de 1999.

escribir y leer sentidos de respeto o su contrario hacia las convenciones escritas y entendidas sólo en ese tipo de acciones que no son en todos los casos de carácter racional y consciente para quien escribe o lee,

... el cuerpo, en la calle, siempre se acompaña de una ciencia de la representación del cuerpo cuyo código es más o menos, aunque suficientemente, conocido por todos los usuarios y que designaría yo con una palabra que le sienta mejor: *la conveniencia*.(De Certeau, 1999, p. 15)

es decir, hay formas convenientes para presentarse en cada ocasión y para esta directora no estar convenientemente vestida puede ser causa suficiente para generar problemas, en lo fundamental referidos a su posible desautorización como directora por parte de los padres de familia. Con esto puedo afirmar con Castoriadis (1983) que el propio sujeto es actividad dirigida sobre algo, sólo así adquiere sentido su actividad, es en su propio cuerpo donde el director realiza una actividad aunque no sea siempre consciente de que vestir de tal o cual forma es un acto con significación imaginaria y es vivida más como una actividad rutinaria de la que sólo se advierte la parte práctica y conveniente.<sup>12</sup>

Dentro de esta parte práctica, las propias actividades de gestión que realizan los directores se convierten también en una fuente de exigencia del vestir bien, ellos tienen que acudir con cierta frecuencia a diversas dependencias locales, regionales o estatales para efectuar trámites, solicitudes, o cuando hay eventos en que se reúnen distintas personalidades. Así, la Presidencia Municipal, algunos departamentos del Instituto Hidalguense de Educación, los comités de damas voluntarias, el comisariado, entre otros, son lugares que los directores visitan con cierta frecuencia y, ya sea porque son considerados importantes o porque quieren ser acreedores de importancia, su forma de vestir tiene que ser

---

<sup>12</sup> En otras palabras, Nasio (1992) señala la existencia de una “mirada pregnante” para indicar que más allá de lo que se ve a simple vista, se perciben distintos sentidos que son imágenes llenas de significación. En este caso, lo que se ve es la ropa pero la mirada es mucho más compleja puesto que está en relación con diferentes formas de entender lo que significa el director de la escuela.

“conveniente” tanto a las expectativas como a los lugares que visitan. Bourdieu señala que:

...los agentes sociales que se constituyen como tales y por la relación con un espacio social (o mejor, con determinados campos) y también las cosas en tanto los agentes se apropian de ellas, y por ende las constituye como propiedades, están situados en un lugar del espacio social que puede caracterizarse por su posición relativa con respecto a los otros lugares (encima, debajo, centro, etc.) y por la distancia que lo separa de ellos. Así como ese espacio físico se define por la exterioridad recíprocamente entre las partes, el espacio social se define por la exclusión mutua (o la distinción) de las posiciones que lo constituyen, es decir, como estructura de yuxtaposición de posiciones sociales (Bourdieu, 1999b, p. 119)

En este sentido, los directores se constituyen en el espacio social conformado por esta serie de relaciones para ubicarse como una persona de importancia dentro de las posiciones ocupadas por otros agentes y su vestir puede ser incorporado como uno de los elementos que define la pertenencia a dicho campo o espacio social, de modo que según sea el lugar que visitan, tratan de adecuar su vestimenta.

Durante los días “normales” de trabajo la forma de vestir puede ser menos cuidada pero cuando hay eventos especiales como desfiles, festivales, visitas, se hace necesario dedicar más atención a la presentación personal, incluso es frecuente el uso de uniformes cuando participan en estos eventos con lo que los profesores se distinguen del resto de los asistentes y al mismo tiempo evitan ser foco de atención porque su ropa no sea la adecuada para la ocasión o porque así no se notan las posibles diferencias económicas entre ellos mismos.

Para hacer frente a lo cotidiano respecto de este asunto, Marilú ha encontrado una estrategia que le permite cubrir a la vez dos grupos de demanda: los alumnos y los padres. Si se trata de atender algún asunto con los padres en que sea la directora quien debe intervenir, se quita la bata y cambia sus zapatos para mantener su imagen de formalidad. Como al mismo tiempo dirige la escuela y atiende a un grupo, para el trabajo con los niños donde se requiere más comodidad y libertad de movimiento sin temor a ensuciar la ropa o maltratarla, el

uso de la bata y zapatos adecuados, le permite estar más a tono con las necesidades de los niños que de pronto corren, brincan, se sientan en el piso y que de tanto en tanto o con cierta regularidad -según sea la concepción sobre la práctica docente- son actividades en que el maestro participa. Así que mediante esta estrategia, la profesora puede estar en los dos ámbitos simultáneamente sin mucho problema; con bata cuando es docente y sin bata cuando es directora.

Hay un tercer ámbito del trabajo de esta directora que está relacionado en directo con el uso de la bata<sup>13</sup> y tiene que ver con la comunicación con las otras profesoras de su escuela. Marilú considera que cuando trae puesta la bata, puede entablar una comunicación más horizontal con las maestras que de esta forma la perciben como una compañera más, incluso cuando hay reuniones por ejemplo de Consejo Técnico, ella asiste con la bata puesta pues piensa que así no la perciben como directora y esto da la posibilidad de lograr acuerdos en los que no hay la interferencia jerárquica que de otro modo supondría su presencia como autoridad en esas reuniones, con seguridad, la relación que ella establece con sus compañeras en lo cotidiano, le permite el establecimiento de una distancia adecuada para que su acción se desarrolle con más tranquilidad, aunque se explique que por el uso de la bata sea diferente el trato.

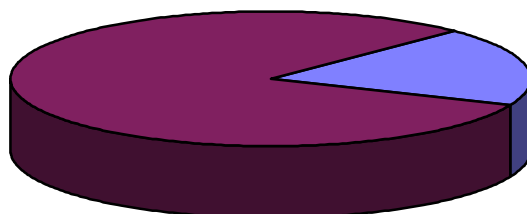
Para las propias docentes entonces, hay una distancia simbolizada y expresada en la ropa que usan para señalar lugares o posiciones de jerarquía dentro de la organización institucional, ésta es al menos la percepción de Marilú en relación con sus propias compañeras y subordinadas en el trabajo. En este caso se pueden encontrar muchos directores que al mismo tiempo son profesores de grupo (ver gráficas 1 y 2) para los que cubrir los dos ámbitos en el mismo espacio y horario resulta complejo pues como ya se ha dicho, no pueden descuidar su grupo pero tampoco deben descuidar la atención a los padres o a las autoridades. Esto puede generar complicaciones en la vestimenta, requieren

---

<sup>13</sup> La bata más usual se confecciona con tela de “mascota” que es a cuadros pequeños en colores: azul, rosa, rojo, verde, siempre combinados con el blanco. Es de manga larga y lleva el cuello y puños en blanco, no falta una o dos grandes bolsas para guardar diferentes objetos de la profesora o de los niños.

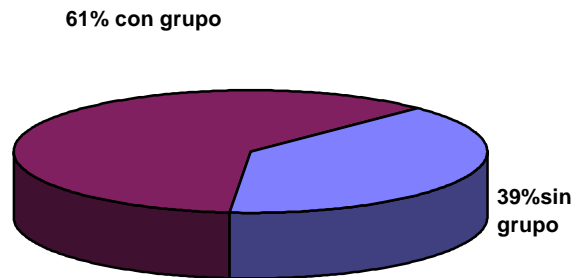
formalidad para su presentación ante los adultos e informalidad para el trabajo con los pequeños, por eso tienen que buscar estrategias que les permitan estar vestidos con corrección para cada actividad.

Gráfica 1: Directores de escuelas primarias particulares



Fuente: Instituto Hidalguense de Educación. Coordinación de Planeación. Año escolar 2000-2001

Gráfica 2: Directores de escuelas primarias públicas.



Fuente: Instituto Hidalguense de Educación. Coordinación de Planeación. Año escolar 2000-2001

En el caso de Marilú es muy notoria la diferencia entre las dos formas de presentarse y la maestra puede explicar o verbalizar el motivo práctico de su acción. Sin embargo, para ella misma y para el resto de docentes de su escuela quedan velados los otros aspectos significativos que se esconden en la misma práctica. En otros casos, se puede hablar del uso de una bata simbólica, es decir, aun cuando no la usen otras directoras o directores, hay formas de establecer la diferencia o la igualdad según como el caso lo amerite y para ello se valen de distintas estrategias como puede ser el uso del tono de voz, la postura, el propio estilo de vestir, el uso de los espacios escolares, entre otras muchas maneras en que pueden marcar perfectamente su posición cuando así lo requieren.

Los directores varones que laboran en las escuelas primarias de la ciudad también viven esta idea de marcar su jerarquía mediante el uso de traje y corbata en sus labores cotidianas. Para ellos, colocar su saco en el respaldo de la silla que ocupan puede representar esta misma función, cuando son visitados por algún padre o alguna autoridad, el lugar para recibirlos es la dirección y allí está su saco que representa lo formal, pero si van a los grupos o al patio pueden hacerlo sin tanta formalidad, no sería necesario el uso de esta prenda.

La concentración de profesores en estas áreas urbanas y su constante preocupación por el atuendo, hace que los directores, aunque no expresen en su

discurso esta postura dado que no es fácilmente racionalizable, de alguna forma usan la ropa para permitirse un posicionamiento diferente ante los padres de familia, los alumnos, los propios docentes y sobre todo ante sí mismos. Puedo decir incluso, que hay una suerte de presencia-ausencia cuando los directores se alejan de la escuela o del espacio donde se sitúa su despacho, “su dirección” y dejan sobre el respaldo de su silla el saco de su traje con lo que de alguna forma indican su presencia constante en ese lugar, allí están aunque no estén, pareciera que siempre se encuentra allí esa prenda como recordatorio de la persona, del lugar que representa el director dentro de la escuela. Al respecto, la idea de Foucault (1992) de que el cuerpo está inmerso en un campo político, adquiere sentido en este espacio particular, por una parte la ropa puede ser vista como el cerco, como la marca que obliga a los directores a actuar como tales, por otra parte si el cuerpo está imbuido de relaciones de poder y de dominación, al mismo tiempo que es dominado por la interacción cotidiana, también mediante esta prenda que actúa como señuelo, el director marca su espacio de dominio, y desde lo simbólico o en actos concretos domina a otros (maestros, alumnos, padres) quienes no pueden usurpar ni los objetos materiales: “es la silla del director, el escritorio del director”, ni tienen permitido olvidar quién es el que tiene la autoridad oficial para sentar las reglas del juego, más allá de las posibles transgresiones o acuerdos sobre el particular.

Por otra parte, la formalidad en el vestir es una herencia depositada sobre el director para garantizar un anclaje con el pasado, han quedado atrás los tiempos en que los alumnos debían vestir con estricta formalidad para entrar a la escuela y con esto la obediencia irrestricta a los maestros y el director, ahora aunque en muchas escuelas se usa uniforme, también es cierto que se ha suprimido buena parte de la formalidad y el respeto que con ello se exigía y parecía mostrarse hacia la institución. Por tanto, al vestir con formalidad los directores buscan rearmar o reforzar este sentido de respeto hacia lo institucional, pero son ellos mismos quienes se obligan en principio a mostrar este sentido.

En el vestir “bien” para estar frente a la escuela, se deposita una parte del prestigio, lo que hace difícil separar a la escuela de quien la dirige, es uno de los elementos de unión entre ambos, si el director tiene un reconocimiento importante en este aspecto, si se distingue por su vestimenta, la escuela será más reconocida, tendrá a su vez más prestigio. La idea ilusoria que se puede advertir en este sentido es creer que el uso de determinado estilo de vestir del director puede hacer mejor o peor una institución, sin embargo, la idea en sí misma comporta una realización de deseo puesto que los directores hacen lo posible por mantener una buena imagen de sí mismos en este aspecto y con ello creen estar a la altura de la responsabilidad de dirigir una escuela de prestigio. Pero con esto también creen y hacen creer que tal responsabilidad es muy importante y que ellos están al frente de una organización de mayor valor. Por otra parte, los padres de familia parecen relacionar a este aspecto una idea de que la escuela donde están sus hijos es de prestigio, por tanto, de alguna manera sin saberlo con exactitud ambas partes presionan o influyen para que se mantenga presente esta ilusión. Desde esta óptica, se puede hablar del tipo de vestimenta como una norma que regula poderosamente en el grupo social en tanto en la ropa se encarna una representación colectiva que permite establecer vínculos entre los padres, los profesores y los directores para identificar como miembros de ese grupo a cada uno de los integrantes y además asignarles un lugar específico, un posicionamiento a cada uno.

## 2. Ser tomado en cuenta

El status diferenciado, es decir las distintas posiciones jerárquicas son reconocidas, porque los sujetos se interesan en marcar ciertas diferencias entre sí y con esto pueden señalar su pertenencia a determinado “espacio social” y el posicionamiento que a su vez se tiene dentro de ese espacio. Por tanto, otra idea con que está relacionada el prestigio es la imagen social que de sí mismos tienen los directores o sea cual es la imagen que ellos creen proyectar ante los demás.



Ser reconocido en los distintos lugares de su recorrido geográfico laboral, les lleva a considerar que son sujetos de prestigio:

...no soy gente problemática, la prueba está que tengo 24 años en una escuela. Que he danzado sí, pero por otra cosa, ha sido por, interinatos, por, demás, pero donde quiera que puedan pedir mis referencias, yo creo que tengo buenas cartas de recomendación...<sup>14</sup>

Si, como sucede para Magda, la gente de los lugares en que ha trabajado, puede dar buenas referencias, es que ella misma considera que su trabajo y sus relaciones fueron las correctas, cree que ha dejado una buena imagen en esos lugares, por tanto, puede aprovecharla para solicitar en caso necesario algún beneficio laboral, enfatiza que ella no es gente problemática con lo que señala su adhesión a la normatividad, en el ambiente magisterial ser gente problemática implica que se ha violentado alguna disposición oficial y con ello se crearon problemas a la superioridad.

Por tanto se evita al máximo posible que los conflictos lleguen hasta la intervención del supervisor o más allá cuando se trata de alumnos y padres o bien a representaciones sindicales cuando están involucrados los profesores porque esto los colocaría como gente problemática con lo cual pueden restar puntos a su imagen y en consecuencia a su prestigio. No ser gente problemática se refiere también al trato con los padres de familia, si se mantiene con ellos una relación adecuada, de respeto sobre todo -como se trabaja en el apartado anterior- los padres pueden hablar bien del director, dar buenas referencias. Así que, cumplir con todos los encargos de la “superioridad”, apegarse al cumplimiento normativo y atender bien a los padres garantiza tener cartas de recomendación que se utilizarán en algunas negociaciones personales y si no se usan para algún fin práctico o concreto queda para sí la satisfacción de un buen trabajo y de haber establecido en todos los lugares donde han laborado, relaciones que le aseguran una buena imagen ante sí mismos, con lo que se sienten satisfechos y pueden

---

<sup>14</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Magda Lima Salinas, noviembre de 1999.

regresar a estas poblaciones con la frente en alto, por lo que se reconocen como sujetos de prestigio.

En el contenido de la autoimagen prestigiosa pueden incorporarse distintos elementos,

Alma: ¿Su esposa no tendría necesidad de prestigio?

Jesús: ...Ej... pues yo creo que sí, ¿no? También, siendo una buena esposa, una buena madre, una buena compañera (baja la voz) ese sería el prestigio de ella, de cómo la ve la demás gente respecto a mí, yo voy a mi pueblo me saludan bien la gente, la familia a ella también: “Estos son los hijos del maestro fulano”, entonces también si va... metido en lo mismo, yo acarreo con con (sonrisa) mi familia, con la... con mi pueblo y con donde laboro....<sup>15</sup>

Es decir, que el posible prestigio ganado por este director, sirve para cobijar a su familia en el sentido de ser “la familia de tan prestigiado maestro” y así como lo saludan y aprecian, harán igual con sus hijos y esposa por el hecho de ser su familia. El director entonces trabaja para ganar un prestigio no sólo personal sino también que se hará extensivo a su esposa e hijos, aunque con este hecho ellos asimismo están obligados a tener un comportamiento que sea acorde con la posición ganada por el director. Incluso hay una alusión al prestigio que él puede ganar para su pueblo y para los lugares donde ha trabajado, se nutre de ellos pero al mismo tiempo al ser reconocido como buen director, puede regresar parte de ese reconocimiento a estos lugares, él se percibe como si su luz fuese tan fuerte que alcanzara para iluminar a él, a su familia, a su pueblo de origen y a los lugares donde ha laborado.

La realidad, dicen Berger y Luckman, (1968) es definida en lo social, sin embargo, los sujetos concretos son quienes sirven como definidores de la realidad, esto es, la sociedad o el grupo social establece la necesidad de prestigio, de recompensa simbólica pero es el director (en el caso que nos ocupa) quien da un sentido específico a la noción de prestigio y cómo en la acción concreta éste puede ser vivenciado. Jesús trabajó en el pueblo del que es oriundo, allá desarrolló sus primeros años de servicio, y él considera satisfactorio

---

<sup>15</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Jesús Guzmán Austria, enero de 2000.

que la gente lo salude con afecto cuando va de visita, lo mismo que cuando eventualmente visita otros poblados en que también se desempeñó como docente o director comisionado, le satisface ser tomado en cuenta, porque esto significa según su apreciación que el trabajo desempeñado fue de calidad, si lo recuerdan es que alguna huella dejó en los alumnos o en los padres de familia, por lo que ser tomado en cuenta en estos lugares forma parte de su identificación. En su armado identificador suma la experiencia que adquiere en su paso por los distintos establecimientos y comunidades y con ello interioriza cada vez más a la institución, como si la absorbiera de tanto en tanto hasta que la hace suya y en consecuencia la lleva consigo a los distintos lugares que pisa.

En estrecha cercanía con la imagen prestigiosa está la relación con los padres de los alumnos. Cuando éstos reconocen el trabajo que ha desarrollado el director, de alguna forma lo manifiestan o al menos para los directores es fácil interpretar algunas manifestaciones en este sentido. Instalados en esta idea, un simple saludo de gente socializada en la tradición de respeto al profesor, puede ser interpretado por los directores como una señal de aprecio hacia su persona, no sólo a lo que representan en la institución como directores, en este punto aparece ya la fusión estrecha entre el director y la escuela que en algún momento de la trayectoria profesional parece indisoluble. Así que el saludo a sus hijos y esposa es motivo de orgullo para este director porque él parece absorber la personalidad de ellos en su favor, como si sólo existieran en tanto forman parte de él y con sus acciones contribuyen a mantener o acrecentar el prestigio del jefe de familia.

La influencia que vía la acción ejerce sobre la familia, sobre los hijos en lo fundamental, es un punto interesante para fortalecer la idea de prestigio que sobre sí mismo tiene el director porque sus hijos

...se dan cuenta de esa, cómo decirle, de de que me tomaban en cuenta para hacer las cosas más que a los demás compañeros, entonces yo creo que en él

(su hijo menor) está influyendo fíjese, en él está influyendo y veo que también le gusta...<sup>16</sup>

de esta manera los hijos pueden ser un espejo que regresa una imagen prestigiosa y quizá exaltada de esa importancia que se cree tener y al mismo tiempo se siembra en ellos la semilla por ser también importante, porque les guste que los tomen en cuenta, por sobresalir del resto de compañeros, como expresa Rubén aunque él resalta como más importante favorecer que en sus hijos esa potencial influencia ejercida por él, les sirva para que a su vez desempeñen un buen trabajo en el futuro y que esto les proporcione satisfacciones, es decir que se preparen para ser algún día sujetos de prestigio.

Con la intención de que lo emulen siembra en ellos esta semilla y los lleva a su trabajo o a la escuela donde estudia, que vean su acción en los diferentes ámbitos en que se mueve y de esta manera sus hijos tienen la posibilidad de apreciar cómo su padre es “tomado en cuenta” por sus compañeros y por otras personas, de modo que hay una circularidad presente, se autofortalece la idea de prestigio con la presencia de sus hijos y ellos se forman para ser prestigiosos con lo que regresan a su padre el fruto de esta enseñanza, eso es lo que espera Rubén. Él proviene de una familia de profesores, su padre también fue director durante varios años, después fue supervisor hasta su muerte, por tanto Rubén ha sido depositario de la herencia o del “proyecto” de rearmarse en una figura de prestigio y a su vez transmite a sus hijos esa misma herencia con lo que en algún sentido los desposee de una historia propia así como a él le pudo haber ocurrido por identificarse con el deseo del padre para conservar ese proyecto de prestigio y superación. Sin embargo, la posesión de esa herencia está marcada a su vez por el deseo de posesión, esto es, a todos los hijos se les puede hipotéticamente armar un proyecto pero cómo lo asume o lo rechaza cada uno, lleva a otro deseo que sería el de pertenencia; asume entonces la herencia el que quiere

---

<sup>16</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.

pertenecer, el que quiere formar parte de esa cadena familiar de prestigio, el que se identifica con ese proyecto y por tanto puede trabajar en su desarrollo.

De tal forma que para Rubén ser importante es de tal relevancia que establece una imagen de su trabajo y de sí mismo que le lleva a plantear una relación sui generis: coloca a la escuela primaria como la esencia de la educación en el país y al director como la esencia de la escuela primaria, con lo que se coloca en el centro mismo de la esencia y considera que su papel es fundamental para “sacar al país del hoyo en que está metido”, con esto hace suyo el mandato que socialmente se ha conferido a la escuela, como he apuntado antes; la educación primaria, con ella la acción de los docentes y en particular la intervención del director como la posibilidad de generar un mundo mejor, es un asunto de percepción social entendida a la manera de Butelman (1996) como una conciencia del mundo que nos circunda, no como lo objetivo de objetos concretos sino los significados de ese mundo que por lo general resultan distintos, de suerte que en realidad la escuela y los docentes no podrán solos efectuar esa tarea gigantesca de “sacar al país del hoyo en que se encuentra” a lo que pueden aspirar, en el mejor de los casos es a complementar una tarea que compete a la sociedad en su conjunto. Esto lleva a entender que el papel que corresponde a cada sujeto es importante pero muy modesto, en este sentido,

... es imprescindible que los agentes sociales crean en la superioridad del hecho social sobre el hecho individual, que hagan, en fin, una ‘conciencia colectiva’, un sistema de creencias y prácticas que unen en una misma comunidad, instancia moral suprema, a todos los que adhieren a ella. (Bacsko, 1984, p. 16)

es decir, se tiene que entender que es tan importante y complejo el objetivo de la escolarización que sólo con la solidez de los esfuerzos individuales pero siempre unidos a los otros esfuerzos individuales es como se puede coadyuvar a dar contenido real a aquel propósito que permita así sostener la tarea de la escuela en beneficio de la existencia misma de la sociedad.

Mas, aún cuando no logre aquella tarea imposible, la idea de sobresalir se convierte en una suerte de impulso que Rubén lleva a los distintos ámbitos de su

vida, tiene la necesidad de ser de los mejores en todas las actividades que desarrolla y así recuerda que “desde chamaco le gustó eso de dirigir” y cuando fue estudiante, siempre estuvo en puestos de representación, desde la primaria era jefe de grupo y puntualiza que en ese tiempo casi no se usaba esta práctica, con este detalle carga de significatividad a esta acción, desde entonces él cree estar siempre en un lugar donde puede destacar incluso como cofundador de una práctica importante para este efecto. En la secundaria no sólo fue jefe de grupo sino que “fue a desembocar” en la sociedad de alumnos de su escuela, lo mismo sucedió en la preparatoria y después en su grupo en el IFCM; como estudiante, tuvo la oportunidad de sobresalir, sus acciones lo llevaron a estar presente en esos lugares relevantes donde podía ser reconocido por encima de otros. Con este recuento de su propia importancia restituye para sí una imagen de sujeto prestigioso.

Ya en el servicio docente destaca en dos aspectos: como representante sindical ocupó varios puestos en distintas delegaciones y como profesor de grupo con frecuencia tenía el encargo de sustituir al director cuando éste tenía necesidad de ausentarse de la escuela por distintos motivos. Estos dos caminos le dieron la posibilidad de sentirse “tomado en cuenta” y de consolidar un gusto por organizar a la gente, de “manejarla sanamente” lo que para él significa lograr que sus compañeros trabajen, que se interesen por lo que hacen y que además lo hagan con amor. Con estas ideas perfila y reconstituye poco a poco una imagen de sí mismo en la que se coloca como sobresaliente, es decir, prestigiado, lo que le permite a su vez enfrentar el liderazgo con la seguridad en su propia importancia. Así, con esa trayectoria y con ese posicionamiento, lo que el ejercicio del liderazgo le permite es continuar con esta línea en que las actividades desarrolladas fortalecen su propia imagen y también lo proyectan ante las autoridades y padres de familia, de modo que su aspiración de continuar en ascenso en su carrera, con toda seguridad lo llevará a ubicarse en otras escuelas con mejores condiciones o bien a alcanzar algún puesto superior como la supervisión y quizá más alto, justo como fue el proyecto heredado de su padre.

El prestigio, entonces, se juega en dos vertientes: primero en la percepción que los otros tienen de su persona y de su acción, y la segunda que resulta mucho más fuerte es el sentido interno de ser él o ella misma quien se ha construido este halo partir de las interpretaciones que le atribuye a las acciones propias y a las de los otros, en este sentido el prestigio es ilusorio en gran medida. Es esto lo que permite a su vez un cierto juego institucional que hace al director poner en movimiento todas sus estrategias para sobresalir y logra con ello una movilidad dentro de la dinámica escolar porque hace que los padres, maestros y alumnos de alguna forma respondan a sus expectativas y propone o hace que ellos elaboren diferentes propuestas de organización y de trabajo como puede ser la puesta en marcha de talleres de música, dibujo, danza, deportes, con lo que los integrantes de esa institución se meten en la idea de sobresalir, de hacer lo que en otras escuelas no se hace y sentir que su trabajo es superior, o por lo menos así es desde la percepción de Rubén, es como él cuenta su propio desempeño gestivo.

Con la realización de actividades que no son las habituales en las escuelas primarias por no estar consideradas en los planes y programas de estudio vigentes, se puede tener también una imagen de que su escuela es superior a las otras escuelas de la zona lo que cuando es advertido por los demás y así es señalado, se atribuye a la acción del director, en tanto él lo interpreta como gratificante: "... en una dirección, e... se se tiene esa satisfacción porque dicen "¡El director! ¡El director de la escuela! Lo está haciendo bien, la escuela está bien por el director..."<sup>17</sup> es decir, que todo lo que pueda ser prestigioso para la escuela es adjudicado a la acción del director, de modo que él mismo rearma el nexo estrecho entre la escuela y él, como en fusión, una es lo otro: esto resulta gratificante para el director, considera que así adquiere presencia y prestigio por lo que se preocupa porque los demás conozcan el trabajo que allí se realiza, da amplia difusión por diferentes vías para que los padres, las autoridades y otras personas cercanas al medio educativo se enteren del impulso que da a los

aspectos técnico pedagógicos o de otra naturaleza. Además de lo académico, se ocupa también por la organización de eventos sociales como festivales y concursos; se interesa por las cuestiones materiales como el remozamiento del edificio, compra o hace gestiones para obtener equipo y materiales y busca siempre que la comunidad se entere de estos eventos que no pocas veces festeja incluso con “banquetes” donde los padres llevan los tacos, enchiladas, para dar mayor realce a esos acontecimientos.

Mediante ceremonias de entrega de los bienes conseguidos puede dar a conocer lo que ha logrado y así acrecentar su prestigio y al mismo tiempo en estas ceremonias se agradece a quienes colaboraron en las actividades que para tal efecto se programaron; esto permite establecer nuevos compromisos en el mismo tenor, encadena así peticiones, respuesta, agradecimiento y nuevas peticiones. Esta es, pues, una forma de aumentar cada vez más el prestigio del director que con cada evento de esta naturaleza adquiere cierto renombre y con ello renace cada vez la ilusión por ser reconocido, se establece una especie de cadena en que se eslabonan y repiten acontecimientos: del evento al prestigio y de éste a otro evento, en sucesión pero esto no garantiza el prestigio total o permanente porque los eventos pueden ser olvidados con facilidad o pueden no ser tan gratificantes, incluso resultar molestos y gravosos para maestros, alumnos y padres de familia, con lo que es posible ser que sólo el director sea quien se preocupe, ocupe y goce con la realización de todo esto y es justo en ello que radica el sentido ilusorio puesto que allí el director realiza sus deseos, aunque esto no tenga siempre en la realidad objetiva una correspondencia visible. Al respecto se plantea que “... la escuela -se presenta- como escenario para demostrar, exhibir, probar que se es capaz, y sus sentidos relacionados: poder, ser aplaudido, reconocido, tener éxito o no poder, ser criticado, abucheado, renegado, fracasar...” (Fernández, 1994, p. 123) por tanto, en la escuela el director -igual que los otros participantes- tienen un espacio público que

---

<sup>17</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Rubén Reyes Jiménez, octubre de 1999.



proporciona múltiples posibilidades de gozo y de sufrimiento, lo mismo que sucede con todos los espacios en que hay interacción humana.

Los eventos que se realizan tienen que servir como escaparate, no se organizan sólo a nivel interno, tienen que ser mostrados ante la comunidad para que tengan mayor sentido, en el relato de Anabel esto aparece con mucha claridad cuando ella reconoce la trascendencia que tiene organizar desfiles con los alumnos en que también participan los padres y para los profesores resulta obligado desfilar igual que los alumnos, es decir, si se trata de día de muertos y los alumnos se disfrazan, los profesores también lo hacen, en la época decembrina, salen todos a recorrer las calles de la colonia ataviados con guantes, bufanda y gorro sobre ropa abrigadora, llevan una vela encendida y entonan villancicos, hay constancia de ello dice Anabel y muestra un álbum con fotografías que parece estar siempre sobre su escritorio para ser mostrado en cuanto sea necesario, en este álbum está la prueba de que padres, maestros, alumnos y por supuesto ella misma organizan y participan en actividades de este tipo.

Cuando no pueden salir a la calle con los eventos, como en el caso de un taller de danza que

...fue a petición de todos porque pues para empezar, turno vespertino es menos tiempo... mjú... es menos tiempo, este... Pues hay más problemas en el... en el clima... este que llueve, que hace frío, que hace mucho calor, bueno, infinidad de cosas, ¿no? Entonces cuando salíamos a ensayar pues que le tocaba a la de sexto pues ensayar a las cinco de la tarde, no pus ya un aironazo o estaba lloviendo, y todo, se optó por conseguir a una persona, para que viniera... a... a darles clases de danza, se habló con los padres de familia, los padres de familia apoyan muchísimo, ¡como en todo!, ¿verdad? Hay ciertos papás que no, que no, pero aquí es la mayoría, nos han apoyado, ¡ellos pagan el maestro de danza! les da una hora cada ocho días...<sup>18</sup>

En este caso, la organización de las actividades es interna y sólo los que participan en el evento se enteran de lo que se desarrolla pero entonces hay otros mecanismos para evidenciar hacia fuera el trabajo realizado, por ejemplo la

---

<sup>18</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas a la profesora Anabel Morales Virtual marzo de 2001.

directora invita a reporteros del periódico local para que se publique “el éxito del taller en esa institución”, además de que se publica, la directora monta una exposición de fotografías a las que anexa recortes del periódico y la coloca donde se pueda apreciar desde afuera del edificio, de manera que quienes pasan por allí, se enteren de estas actividades.

La profesora Anabel se entusiasma al relatar estos acontecimientos, con esto puede liberar a los maestros y a ella mismo de la responsabilidad de cumplir con algún objetivo marcado en el plan de estudios o para conservar la tradición de organizar festivales escolares en los que la danza ocupa un lugar especial, hace que los padres paguen a un profesor especialista que dará clases a todos los grupos y considera que con ello se salvan obstáculos como el clima, como si por la presencia del especialista ya no hubiera problemas de frío, de calor, de “aironazos”, entonces se olvida la renuencia de los profesores a trabajar la danza por estas incomodidades o porque no tienen la habilidad para hacerlo. Si alguien más, con la ventaja de ser especialista, se hace cargo, con ello se puede además dar mayor importancia a la actividad, de tal suerte que las autoridades inmediatas como el supervisor o el jefe de sector felicitan a la directora y a los profesores por el desarrollo de este taller, así es como se propicia que la escuela, los profesores y los alumnos sean tomados en cuenta pues estas autoridades invitan a presentar los bailables a otras escuelas con lo que, al aprovechar la indisposición de los maestros y la disposición de los padres, se logra un considerable aumento de puntos en el prestigio de la directora y de la escuela.

La realización de estos eventos apuntala la construcción de la imagen de prestigio en que creen los directores, misma que desean proyectar para asegurar así ser incluidos en la institución que dirigen pero así con más fuerza la hacen suya. Su identificación por tanto, es cada vez más intensa.

### 3. Medirse y ser medido

Otro ámbito en que los directores arman su autoimagen de prestigio, tiene que ver con el posicionamiento que les reconocen los otros directores, autoridades escolares, profesores y padres de familia por la proyección que les da el cumplimiento de las normas y actividades institucionales a que está sujeto su ejercicio profesional:

... yo siento que con el trabajo, este... las, las el ser autoridad y, y hasta el prestigio y no tan sólo en en la escuela sino hasta en la misma supervisión, este, el momento en que nos, nos calendarizan para entregar pues cierta documentación no me gusta ser de los últimos, a lo mejor no de los pri... no... no soy el primero porque mi escuela está... es de las más retiradas a la zona escolar, pero sí... este de los primeros y sobre todo tratando de que cada documentación vaya bien, la reviso en la escuela, le pido a... a las maestras que me ayuden a revisar porque pudiera ser que para mí ya... ya estuvo bien pero ella... ellas pudieran encontrar algún otro detallito que no quiero que... que la supervisión diga: "Maestro, esto no está bien" o "Revise aquí" O sea, que me de a conocer que allí estoy mal y eso me ha... ayudado bastante...<sup>19</sup>

La supervisión se constituye en un espacio público<sup>20</sup> del quehacer de los directores, donde su trabajo está expuesto ante los ojos de sus compañeros, cada uno de ellos sabe cuál es la responsabilidad y la calidad del trabajo de los otros directores que integran la zona escolar, en este caso, ellos saben de las fechas en que se entregarán documentos y quiénes respetan la calendarización señalada por la supervisión. Para este efecto, los supervisores de cada zona convocan periódicamente a los directores para dar indicaciones y solicitar o recabar la información pertinente. Es una práctica más o menos común que en la oficina de esas dependencias se coloquen gráficas o tablas en que se consignan las fechas de entrega de la documentación solicitada, de modo que se hace

---

<sup>19</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Jesús Guzmán Austria, enero de 2000.

<sup>20</sup> En otro documento, trabajé la idea de lo público y lo privado del trabajo de los docentes, lo público en ese caso corresponde a todas las actividades en que los docentes pueden intercambiar opiniones, experiencias, en relación a su trabajo mientras que lo privado corresponde al ejercicio desarrollado dentro del aula, en este sentido, para el director, lo privado bien puede corresponder al ámbito interno de la escuela mientras que lo público correspondería a lo que tiene proyección a otras entidades como puede ser la Supervisión que agrupa a 15 directores en promedio, por tanto son 15 las escuelas que integran una zona escolar de educación primaria en Hidalgo. (Vite, 1996)

público el cumplimiento o no de todas las disposiciones al respecto, dado que se señalan los nombres de los directores y de las escuelas así como la fecha en que cada uno entrega los documentos o trabajos encomendados.

Además, hay una preocupación porque estos documentos estén en excelentes condiciones de presentación, para ello los directores consideran pertinente que los profesores de grupo -aquellos que gozan de su confianza- revisen los documentos o ayuden en la elaboración parcial o total de éstos para que el director evite llamadas de atención por parte del supervisor puesto que estas llamadas se hacen públicas aún cuando no se hagan en público. Los directores se enteran de los errores cometidos por cada uno de sus compañeros, por tanto se enteran también de quiénes entregaron a tiempo y bien hecho el trabajo, de modo que cada documento, por sencillo que parezca, tiene que ser elaborado y revisado con sumo cuidado antes de llegar a la supervisión porque esto se constituye en una forma de acumular o restar prestigio, de ser reconocido como cumplidor y bien hecho o de lo contrario ganar una fama de irresponsable y descuidado con la documentación y por extensión, del hacer directivo en general, como si el cumplimiento o no en este aspecto fuera el indicador absoluto de esa práctica directiva, por eso cuidar que los documentos a entregar vayan sin errores es necesario porque así la supervisora o el supervisor “no da a conocer dónde está mal” es decir, se evita la pena de ser señalado en público y/o la pena de admitir para sí mismo que algo estuvo mal elaborado.

Cuando hay satisfacción personal por el reconocimiento que se logra mediante la entrega oportuna y correcta de la documentación, esta satisfacción no se queda sólo en el nivel de lo individual, hay una suerte de ganancia para la institución, para el grupo de directores, en tanto así se construyen las acciones que van a ser propias de la organización. Los directivos de cada zona escolar reproducen estas acciones y los lazos emocionales que así generan la identificación y la cohesión del grupo.

Le Bon distingue entre prestigio adquirido o artificial y prestigio personal. El primero es el que el nombre, la riqueza, la posición social prestan a las personas y la tradición presta a las opiniones, obras de arte, etc., En todos los casos dicho prestigio se remonta al pasado (...) El prestigio personal adhiere a pocas personas, que en virtud de él se convierten en conductores, y hace que todos los obedezcan como por obra de un ensalmo magnético. No obstante, todo prestigio depende también del éxito, y se pierde por el fracaso. (Freud, 1921, p. 77)

En este caso, se puede hablar de un prestigio adquirido, cada profesor-director se esfuerza por forjar su propio nombre y una posición basada en el trabajo que desempeña. Aún cuando con su desempeño puede lograr que otros le sigan, que emulen lo que él hace, sólo en casos excepcionales se puede hablar de un prestigio personal que en el caso de Le Bon es adjudicado a personas con características especiales, en posesión de una cualidad superior que atrapa a los otros en el seguimiento de su ejemplo. Esto no ocurre así con los directores a quienes sólo se les puede de alguna forma emular porque a su vez representan a otra entidad superior, porque encarnan a una representación social que otorga a los docentes un lugar especial donde el cumplimiento y el orden ocupan un lugar importante. En ese sentido, el prestigio que cada director gana, como menciona este autor, está sujeto al éxito o al fracaso de sus propias acciones. Es por ello que se esfuerzan por atender a los requerimientos de la supervisión, al menos esa es la intención que manifiestan más allá de los posibles resultados que se obtengan, los que dependen del significado que cada director otorgue tanto al cumplimiento como al contenido expreso de cada documento o de cada disposición cumplida.

Sin embargo por la misma posición en que están ubicados, como ya mencioné, estar en el lugar de la autoridad inmediata es muy complejo porque se le odia y se le teme, está lo suficientemente cerca como para ver sus posibles fallas por lo que serían casos excepcionales aquellos a los que en este posicionamiento se les quisiera emular. En realidad con características tan sobresalientes como es el caso planteado por Le Bon son prácticamente inexistentes. A lo sumo, lo que sí ocurre es que se construye la imagen de un

“director mítico” (Vite, 1996) para manifestar cómo en el pasado se tuvo la oportunidad de contar con un sujeto capaz de dirigir la institución con una perfección que en el presente jamás se puede encontrar.

Cada sujeto tiene un posicionamiento que no deviene sólo del lugar oficial en que esté situado sino sobre todo del conjunto de habilidades, actitudes, trayectoria entre otros que en el entramado de relaciones con el resto, se le reconozca, en este sentido el posicionamiento otorga o quita prestigio según el lugar ocupada en esa red de relaciones que por otra parte, es pública. Los profesores saben de este posicionamiento que tiene una concreción importante en las actividades originadas desde la supervisión escolar, de modo que se puede convertir en un incentivo para el correcto cumplimiento de los encargos o por el contrario, utilizarlo como pretexto para evadir la entrega o la realización de otras actividades. Esto alude a la constitución de un campo en el sentido que Bourdieu (1994) le ha dado, como espacio de relaciones donde además hay una acción de censura para señalar aquello que se puede decir y lo que no es posible nombrar. En este caso, los directores son poseedores de un poder institucional que les provee de autoridad para que su palabra y sus acciones tengan crédito pero ellos deben de estar al tanto de lo que dicen -en el sentido más amplio del lenguaje- para saber a qué tipo de censura están obligados por el mismo campo, entre lo que destacaría el vestir con corrección, usar un lenguaje apropiado, no discutir las órdenes sino ejecutarlas, entregar la documentación a tiempo y bien hecha, mantener buenas relaciones con la comunidad, mostrar lo que él, su escuela y sus profesores hacen o pueden hacer. El cumplimiento de estas normas, algunas instituidas, otras instituyentes y otras que pertenecen al orden del inconsciente permiten la permanencia en el espacio social o por el contrario, obligan a la salida del mismo.

Así, aquellos directores que por alguna razón escapan a la censura y dicen lo innombrable cuando sus acciones no son aceptables, son expulsados, se les quita la comisión en algunos casos, en otros tienen que cambiar su adscripción de trabajo y se convierten en “ayudantes” del supervisor o van a una oficina

administrativa o bien van a ocupar otra posición dentro del mismo campo, esto es van a otra escuela. Todo esto aunque a veces es considerado como premio pues se dice que “por portarse mal les mejoran”, es también una forma de perder prestigio porque los demás se enteran de cuál ha sido la falta pero sobre todo ellos saben que se han portado mal, aun cuando pudieran decir lo contrario, hay una conciencia moral o “superyó”, como le ha llamado Freud<sup>21</sup> que ejerce una actividad censora que vigila y enjuicia las acciones y los propósitos del yo, lo que hace que los directores sepan cuál es la forma adecuada de acción establecida desde el plano social para ese cargo y ante todo cuida por lo menos la parte que está en la zona de lo racional o de lo consciente, para que sus acciones y lenguaje sean los correctos en cada situación que enfrenta.

Esto lleva a que en el caso de los directores comisionados, la entrega de documentación adquiera más importancia porque de esto parece depender en buena medida la continuidad en la comisión directiva

...el supervisor sí elige... sí elige quiénes son sus gentes. Hay unos que no puede elegirlos, por ejemplo los directores claves veintinueve ya ni modos, esos ya no, ya están, esos ya están hechos, y aunque a veces reniega más con ellos que con nosotros (respira profundo) nos ha pasado por ejemplo... en la puntualidad y entrega de documentos este... si nos dice por decir a tales horas no pus tenemos que entregarlos ni modos... Implica un gran esfuerzo por ejemplo ser puntual y formal, pero, pero si se va a hacer, entonces hay que hacerlo. Cuando son disposiciones primero las hacemos y después las discutimos y le decimos al supervisor bueno si son disposiciones no nos diga nomás díganos cuando y al rato después le le decimos que porqué no no estábamos de acuerdo pero ya lo hicimos...<sup>22</sup>

Las disposiciones tienen que ser cumplidas y la documentación entregada en

---

<sup>21</sup> “Podría decir simplemente que la instancia particular que empiezo a distinguir dentro del yo es la conciencia moral, pero es más prudente considerar autónoma esa instancia, una de cuyas funciones sería la conciencia moral y otra la observación de sí, indispensable como premisa de la actividad enjuiciadora de la conciencia moral. Y como cumple al reconocimiento de una existencia separada dar a la cosa un nombre propio, designaré en lo sucesivo ‘superyó’ a esa instancia situada en el interior del yo” (Freud 1932 , pp. 55-56)

<sup>22</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

tiempo y forma, con ello se puede tener la seguridad de contar con la aprobación del supervisor y ser de “su gente” a la hora de que éste elige a los directores comisionados. Esto representa un esfuerzo extra, de acuerdo con Felipe puesto que al principio, dice, hacía sus borradores primero porque temía equivocarse, ahora como ya tiene varios años de experiencia en el cargo, él sólo pregunta “¿cuántas hojas quieren?” y de inmediato trabaja en la máquina sin temor a equivocarse y puede entregar la documentación requerida con puntualidad y sin errores, sin embargo, no deja de ser para él un trabajo extra.

Esta experiencia adquirida le ha permitido ganar un prestigio tal que el supervisor le pide que apoye a otros directores comisionados cuyas escuelas están cercanas a la suya, él les dice cómo hacer los documentos o les presta algún borrador que les sirva de guía. Así, considera Felipe, aunque sus condiciones de trabajo son precarias y su escuela es pequeña, puede desarrollar sus labores incluso mejor que los directores efectivos con quienes el supervisor no puede lograr mucho porque ellos “ya están hechos” o porque ya tienen su clave dictaminada y ésta no tiene el riesgo de ser retirada aunque su trabajo no sea el óptimo, se pueden permitir entonces “hacer repelar al supervisor” sin mucho problema laboral; por el contrario con los directores comisionados quienes no son “dueños” de su clave y con ellos el supervisor tiene la facultad de revocar esa comisión si el profesor no cumple sus expectativas. Los comisionados se sienten más obligados a cumplir las disposiciones sin discutir, lo que en contradicción hace patente un deseo por permanecer en la comisión, porque Felipe dice que no le gusta ser director, esto no le parece cómodo, sin embargo, hace todo lo que le encomienda su jefe de la mejor manera posible y aunque algunas ocasiones no esté de acuerdo con alguna disposición, de cualquier manera la desarrolla, ya después habrá tiempo de expresar su inconformidad ante el mismo supervisor, sin embargo no lo hace quedar mal, responde a sus expectativas y a la confianza que en él ha depositado lo que le da permanencia en la comisión. Por alguna razón asume que esto es lo que le corresponde hacer y aunque no sea cómodo o no le guste la administración, no realiza acciones que



le pudieran valer la suspensión de ese encargo, lo que suprimiría también su posibilidad de control y poder a los que aún en una escuela pequeña, se pueden ejercer. Esto habla de que Felipe ha hecho suya esa institución directiva, ha interiorizado el significado de ser el representante institucional o ser la institución y esto le permite una pertenencia al grupo directivo lo que al mismo tiempo permite cierta identificación.

Relacionado con el cumplimiento hacia la supervisión, está otro aspecto importante en la adquisición de prestigio, es la participación en eventos académicos o culturales en el ámbito de la zona o del sector educativo. Para esto se prepara con mucha anticipación y en muchos casos se dedican varias horas para lograr que un grupo de alumnos -generalmente un grupo reducido- domine determinadas habilidades para participar “haciendo un papel decoroso” en alguna actividad artística, deportiva, en concursos de oratoria, declamación o bien en demostraciones de lo aprendido mediante confrontaciones, exposiciones, en que se recuperan algunos contenidos curriculares, entre los más frecuentes están los de matemáticas (resolución de problemas) o español (ortografía, redacción, escritura, composición literaria) La participación en estas actividades reporta satisfacciones cuando los resultados son favorables y con ello se aumenta la posibilidad de prestigio para la escuela y su dirigente.

... En las olimpiadas del conocimiento se se mide uno y si ve uno por ejemplo esta vez pasada, hay una escuela que se llama Cebadas y luego Naranjos, veíamos por ejemplo a nuestros alumnos, yo tenía seis, siete y, por ejemplo la otra escuela tenía seis y la otra seis, casi puros de seises y ve uno como los niños son por ejemplo, algunos de por sí, son lentos, ¿no? además de tímidos, ¿no? Pus solté los míos y puros diablillos, se fueron a echar su desgorre luego luego... Es que fuimos a hacerlo en una es... en una, en una escuela grande... Entonces como es la ma... como quien dice la más céntrica... entonces las escuelas pequeñitas pus nos reunimos a esa escuela no tan pequeña y luego ve uno por ejemplo mis alumnos, no cuando vi llegaron y, acabando el examen se reunieron con todos los demás ya los vi jugando futbol mis niños, las niñas se pusieron a comadrear con las demás niñas y... y ve otros por ejemplo los niños como que de pronto si se integran pero como que se les dificulta más... y por ejemplo no tan sólo la habilidad para contestar el examen, fue una de las experiencias más agradables para mí... aparte de, bueno de otras, de que por ahí alguna vez les ganamos en un concurso de redacción, uno de mis alumnos,

bueno, era el más listo, típico de que hay niños cerebritos no en, no en nada más en la ciudad sino también en el medio rural y bueno es cuestión de saberlos explotar, no nada más es de que, de que por puros cerebritos son así... Y... ese tipo de cosas... mm... al menos, cuando dan buenas satisfacciones, pus dice uno no pus al menos sirve algo, de algo sirve, e... ya no nos pue... ya no puede uno decir: “¿Saben qué? Soy el mejor ni el peor.” Pero, al menos de manera personal dice uno: “Lo que estoy haciendo, no está tan mal, se puede perfeccionar”, obviamente se perfecciona, pero, por lo pronto, con eso es suficiente..<sup>23</sup>

Incluso cuando los resultados fueran adversos o no tan relevantes, siempre hay alguna forma de lograr satisfacción, lo mismo la disciplina que el aseo u otra cuestión más o menos observable, puede ser motivo para que el director resalte las cualidades de sus alumnos. Es el caso de Felipe quien en primer término relata con efusividad la socialización que logran sus alumnos al encontrarse con alumnos de otras escuelas, le resulta gratificante que ellos puedan vencer la timidez e integrarse en el juego o en el “comadreo” con otros niños y no es tan relevante el resultado del examen o concurso al que asistieron en esa “escuela no tan pequeña”. Resalta entonces dos aspectos: el nivel de socialización de los niños y su participación al medirse con una escuela más grande y por ello se supone con mejores condiciones.

Lo importante para este director es salir bien librado en estas comparaciones, por tanto habla de aquello que le resulta gratificante y se puede olvidar del resultado en sí del examen, mismo que por otra parte, no es un factor decisivo para mostrar las bondades o desventajas de una escuela. Sin embargo, aunque exista la idea de una evaluación distinta a las puntuaciones de los exámenes, en la práctica lo común es asociar buen o mal desempeño con altos puntajes en estos certámenes. Con este tipo de comparaciones que el mismo Felipe realiza, puede situar a su escuela y a sus alumnos por encima de otros y con ello, su propia persona se ve favorecida porque es él quien propicia el desarrollo de estas actitudes que considera importantes porque ayudan al niño del medio rural a superar algunas inhibiciones. De tal manera que él mismo

---

<sup>23</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

dosifica su propia intervención, sabe que su trabajo puede ser perfeccionado pero dice, por el momento esto es suficiente, por que sabe o intuye que todavía no llega a su

“escuela ideal” en la que tendrá que hacer su mejor trabajo, o bien aparece el sentido trabajado en el primer capítulo en que se señala cómo se ha considerado que la gente del área rural necesita de pocos conocimientos, esto le llevaría a considerar que por el momento su desempeño hace que esa escuela esté bien y eso es suficiente.

El otro aspecto que para Felipe es importante resaltar como un evento gratificante, es ganar un concurso de redacción porque muestra a los demás (y en primera instancia para su autoconvencimiento) que los alumnos del medio rural también pueden ser “cerebritos” o convertirse en alumnos ganadores, no porque ellos así lo sean sino por la mediación del profesor o en específico por su mediación particular, él sabe cómo “explotarlos” para que muestren su capacidad, de manera que este evento es doblemente gratificante, por el alumno y por el mismo director-profesor que tiene la habilidad para encauzarlo en el logro del éxito, de esta forma incluso puede velar para sí aquel sentido de dotar de lo mínimo a sus alumnos. Además, a diferencia de lo expresado en el punto anterior en que el reconocimiento es más hacia el interior, desde la propia persona, en estos eventos interesuelas o interzonas, los otros maestros, los otros directores, los otros padres de familia, los otros alumnos, tienen que reconocer al ganador, se hace público quién es el ganador y este reconocimiento no solo es para el alumno sino para la escuela en general y el director se hace responsable de este triunfo, acrecentando con ello el prestigio de su escuela y su prestigio personal que en estos eventos encuentran un nuevo punto de fusión, así otra vez se confunde el límite, hasta dónde es el prestigio de la escuela y dónde empieza el del director o viceversa.

El director adquiere en su práctica distintos saberes y éstos pueden considerarse como “saberes sometidos” desde la perspectiva foucaultiana, puesto que son saberes que se derivan del sentido común, de la doxa, de la práctica a

que por tradición responden, por lo que pueden ser calificados como ingenuos e inferiores, sin complejidad alguna, que difícilmente se han de incorporar en la categoría de lo “científico”, por lo que no tienen gran valor desde una visión academicista. Sin embargo, el público local, compuesto por los padres, los alumnos, los otros docentes validan y otorgan cierta importancia a estos saberes y competencias, esto proporciona al director una forma específica de poder, si entendemos que

...el poder no se da, ni se intercambia, ni se retoma, sino que se ejerce y sólo existe en acto (...) el poder no es, en primer término, mantenimiento y prórroga de las relaciones económicas, sino, primariamente, una relación de fuerza en sí mismo.”(Foucault, 2000, p. 27)

Así pues, estas pequeñas acciones, estos pequeños logros permiten al director ejercer en cada acto el poder que proviene justo de cada uno de estos eventos, de esta forma logra su autoafirmación, se convence y muestra a los otros su nivel de prestigio al hacer que su escuela funcione bien, es decir es su propia acción la que permite el buen desempeño de esa escuela, de tal forma que ese poder ejercido redundará en su prestigio personal y en el de su escuela porque así sus opiniones, sugerencias, peticiones o disposiciones según sea el caso, serán más atendidas y con ello su inclusión en el grupo directivo es más sólida, es decir, reafirma su identificación con este grupo, por tanto, logra una relación de fuerza en sí mismo.

Algo este también gratificante es el... el nivel en que se encuentra nuestro... nuestro turno... Le hablo concretamente de este turno vespertino, ¿sí? Porque, como le dije antes, soy director de otra escuela primaria, pero, tocante a este turno, también el nivel de aprovechamiento que tienen los alumnos, para mí es de veras bien satisfactorio el que nuestro turno año con año que se llevan a cabo los concursos de aprovechamiento siempre estamos en los primeros lugares....<sup>24</sup>

por lo regular, las escuelas que laboran en turno vespertino son consideradas en el ámbito local como menos eficientes, donde asisten alumnos de escasos

---

<sup>24</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Celerino Hernández Ramos, noviembre de 1999.

recursos económicos, de familias desintegradas, entre otros. En estas escuelas es común que haya niños-banda, algunos delincuentes o drogadictos; aunque también en las escuelas matutinas se dan estos casos, la idea extendida es que en turno vespertino es donde se concentran estos problemas y se considera que el nivel de aprovechamiento en estas instituciones es muy bajo, por eso es motivo de orgullo para este profesor que su escuela sobresalga en aprovechamiento y se mantenga entre las de mejores resultados, el reconocimiento que el mismo profesor hace de esto, le permite obtener para sí una imagen de prestigio que además sabe que será aceptada por los otros directores y en general por los profesores de la zona escolar, es decir, se hace público este lugar prestigioso que otra vez, se adjudica a la escuela y al director.

Él se encarga de “defender” al turno vespertino, siempre que escucha cómo otros se expresan mal, él con ejemplos y hechos concretos puede mostrar que los alumnos de este turno en su escuela son alumnos con buenos resultados en aprovechamiento y dadas las buenas condiciones materiales en que se encuentra el edificio escolar, también muestra cómo los padres de familia se preocupan y se ocupan por sus hijos por darles un ambiente digno, por tanto sus formas de organización le permiten decir que “su escuela está bien” es a través de estas acciones reconocido por la comunidad escolar, lo cual sin duda es gratificante para este director, no sólo el hecho de obtener buenos resultados sino sobre todo el hacerlo público y que los otros directores reconozcan que a pesar de los elementos en contra que pudiera tener su turno, él dirige su escuela a la altura de las otras de “mejor turno”, puede competir con ellas y además ganarles, lo cual ante su propia imagen es mucho más meritorio. Cuando el director fortalece su imagen y su prestigio, obtiene una ganancia personal y con esto trabaja para acrecentar su poder.(Etkin y Schvarstein, 1989)

Al respecto, cualquier situación que haga diferente del resto a una escuela, basta para que el director lo cuente con un matiz de satisfacción, que le agregue a esto la sal y pimienta necesarias para hacer de un detalle insignificante o poco prestigioso, un acontecimiento relevante, como el tener un horario “único en el

estado” que es una situación hasta molesta para algunos supervisores es contado con orgullo por la directora quien de esta manera hace notar a su escuela, le da cierta singularidad para que sea relevante a sus propios ojos. Visto así, todas las escuelas serían relevantes por algún pequeño detalle que las distinguiría de las demás. La construcción, las dimensiones, la historia entre otros se convierten en elementos de distinción, en que se puede advertir su singularidad; las personas que en cada uno de estos establecimientos confluyen pueden hablar de elementos distintivos para que a ellos mismos les parezca más importante su institución aunque a los ojos de los demás esos elementos pasen desapercibidos. De acuerdo con Fernández (1994), aparece un elemento de unicidad, es decir, se advierte un conjunto de factores que hacen a una escuela singular, única en la percepción de quienes conviven en el establecimiento, a pesar de la noción de homogeneización que se desprende de las políticas educativas, en tanto al pensar lo escolar como homogéneo también es pensarlo en términos de más controlable.

Una forma más de medirse y con ello asegurar el prestigio, deviene de la impresión que los padres de familia manifiestan cuando establecen comparaciones con el trabajo de otros directores,

...en un inicio, como que cuando uno empieza al servicio, como que hay cosas que están muy este, lejos de percibirlo como una mm... como un beneficio que hace uno a la sociedad y posteriormente bueno uno ya se va integrando así más o menos como que... como que después de todo digo ya que como que el azar que en un inicio me condujo a esto de la docencia, ya como que también tiene sus beneficios, y bueno... las cosas que por ejemplo, que retribuyen en cierta medida, de menos por ejemplo cuando la... la gente en la comunidad, ya hace, hacen comparaciones, ¿no? Pus ¡uf!... pero al maestro de antes, el director de antes, bueno... lo bueno es que no regresó después porque si no a la mejor me toca a mí (risas) el del año pasado era peor, dicen, eso sí, “Es un poquito mejor éste, es un poquito mejor sí.” Siento que hay cosas que se deben superar, al menos, se queda uno con la satisfacción de decir “¡Superé al del año pasado!”...<sup>25</sup>

---

<sup>25</sup> Entrevista: Alma Elizabeth Vite Vargas al profesor Felipe Luna Acosta, noviembre de 1999.

Esta satisfacción de superar al que le antecedió, de salir mejor librado en la opinión de los padres de familia, permite alimentar la impresión personal de prestigio y creer que el trabajo desempeñado logra un impacto “en beneficio de la sociedad” lo cual compensa con creces aquella sensación de ingresar a la docencia como consecuencia del azar. Cuando ingresó al servicio él mismo no daba a la profesión la importancia que tiempo después cobró en su percepción, esto a medida de que su propia posición dentro de la docencia se ha modificado y ahora le parece más relevante ocupar un sitio en una profesión que tiene sus beneficios para todos los que pisen una escuela, aunque su propio origen depauperado le hace pensar que ha llegado “muy lejos” en la valoración que de sí mismo tiene y que es corroborada por los padres, de modo que podría leerse como si algún sentimiento de culpa<sup>26</sup> le hiciera de inmediato relacionar con un beneficio que emana de él hacia otros, es decir, de alguna manera paga lo que cree haber recibido al llegar a la docencia y obtener un reconocimiento a su trabajo, algo que no percibe desde el inicio sino cuando ha acumulado algunos años de servicio y ya tiene experiencia y un prestigio ganado. Por otra parte, al aceptar que ha superado al otro y más que aceptar, hacer todo lo que él cree necesario para superarlo, se hace patente sin que él pueda advertirlo esa pulsión de agresión que le hace eliminar a un compañero al borrar un posible recuerdo agradable. Sin embargo, esta eliminación puede ser de sí mismo en tanto se empeña por dejar atrás un pasado, un origen quizá doloroso para avanzar en la construcción de una imagen mucho más satisfactoria; en este sentido, la destrucción permite el inicio de una nueva construcción. Simbólicamente logra romper con un pasado de limitaciones y pobreza para aspirar a un futuro de reconocimiento donde él puede dar mucho de sí mismo para lograr su propia superación pero también la superación de otros que como él están atados a condiciones desfavorables, lo cual como aspiración o buen propósito le motiva al

---

<sup>26</sup> Freud (1932) relata y analiza una visita suya a la ciudad de Atenas y los sentimientos y respuestas que le provoca conocer la Acrópolis. Señala que aparece un sentimiento de inferioridad semejante a confesar “no soy digno de semejante dicha” que surge en personas que en el triunfo fracasan.

esfuerzo continuo aunque no advierta la fuerza real de las condiciones desfavorables.

Para concluir este capítulo enfatizo que es en su propio cuerpo, con su forma de vestir donde el director marca una primera vía para ser considerado como sujeto de prestigio pero ello lo es porque lo identifica con una demanda social de relevancia y de presencia para quien dirige una institución escolar. Al hacer suya esa demanda, le da un contenido específico de acuerdo con las condiciones en que se desenvuelve su labor y es así como puede ser un sujeto singular al mismo tiempo que acata exigencias sociales.

Otra forma de identificarse con la demanda social es estar a la altura de las circunstancias siempre y, en ese sentido, habrá un reconocimiento por las actividades realizadas. Ahora bien, ese reconocimiento es, en primera instancia, de sí mismo; se reconocen como directores dignos de ser tomados en cuenta, lo cual es fuente permanente de identificación. En este sentido, se enlaza con fuerza el competir con los demás, en una competencia que es más bien personal puesto que los otros pueden no enterarse y por tanto ser un empeño de carácter más íntimo que les posibilita un posicionamiento como sujetos de prestigio.

El prestigio es un elemento que, al igual que la riqueza o el poder de naturaleza acumulativa, se quiere tener cada vez más, sin embargo, puede ser advertido como ilusión en el quehacer del director porque es algo que está más en el interior de su propia persona, es algo que él mismo construye y reafirma cada vez, con todo tipo de eventos que procura desarrollar, aunque éstos no siempre sean reconocidos así por otras personas, al menos no con la magnitud que el director les confiere. En esta ilusión está el cumplimiento del deseo de ser, en ese sentido sólo se aprecia aquello que se quiere ver, lo que hace falta y esto es posible porque aun cuando haya voces que digan lo contrario, es más fácil la adhesión a aquellas opiniones que nos es grato escuchar. De modo que esta idea por mantener y acrecentar en lo posible el prestigio de la escuela y el prestigio personal permite a los directores situarse en un lugar de realización, están en la



búsqueda de este tipo de satisfactores que a su vez permiten a la institución escolar alguna movilidad en distintos aspectos.

Por otra parte, el prestigio y el poder que aquél contribuye a crear, no son atributos que en sentido estricto corresponden al sujeto, existen en la medida que esos sujetos forman parte de la institución por tanto la ilusión por un prestigio para toda la vida no es más que eso, la ilusión porque en cuanto el director se separa al fin de la escuela porque se jubila o deja el magisterio por alguna otra razón, deja de ser director prestigiado, su ser de esta naturaleza queda en el pasado. En este orden ilusorio están presentes un deseo y un esfuerzo; un deseo por ser, por pertenecer a una institución, a la institución por constituirse como ser reconocido, prestigiado y en ello se empeña todo el esfuerzo necesario, lo que acaba al mismo tiempo que muere la adscripción a la institución, aunque él mismo y algunos otros conserven el recuerdo de lo que fue, esto es pasado. Cuando se coloca en una aspiración como esta de ganar prestigio y toda la satisfacción posible, se posibilita de igual manera ganar displacer porque el éxito nunca es seguro, dice Freud, se tiene que dar la conjunción de distintos factores para lograrlo, por tanto después de todos estos años de lucha, cuando se retiran suelen vivir con un sentimiento de injusticia, de ingratitud porque se olvida todo el esfuerzo que realizaron, lo que ocurre es que un nuevo personaje, otro director que es el que sustituye, empieza a construir su propio prestigio y echa mano de otros recursos que pueden ser cada vez más sofisticados, más importantes para que se hagan acreedores de su dosis de prestigio, por tanto, tienen que eliminar en lo posible el recuerdo del director anterior que así parece perder también su identificación.

## CONCLUSIONES

### 1. Los sujetos y la singularidad

La educación primaria es el nivel educativo más antiguo en Hidalgo, con éste se inició la escolarización de la población y durante muchos años fue el único tipo de escuela existente en el territorio hidalguense, sin embargo, hay poco trabajo de investigación en torno a los procesos y sujetos que en éste se desarrollan. Por lo que toca al director de la escuela primaria en concreto, no he localizado trabajos que lo toquen como tema central de indagación, en este sentido los elementos que recupero en este trabajo pueden abrir otras posibilidades de estudio para profundizar en el tratamiento de la temática.

En general, la investigación educativa en Hidalgo es un campo que apenas se inicia, la producción al respecto es escasa lo que representa un obstáculo pero también una posibilidad. En el primer sentido, se requiere de crear condiciones en todos los ámbitos para generar estudios cada vez más profundos. En el segundo sentido, se encuentra toda una riqueza de materiales que no han sido explorados, archivos que requieren ser organizados, todo un trabajo que hacer y más interesante, muchos sujetos ávidos de ser escuchados, profesores directores y otros personajes con vivencias que pueden ser material de calidad para la interpretación.

En ese afán por escuchar a los otros, por acercarme a los sujetos y conocer cómo significan sus experiencias en la docencia, apareció la posibilidad de re-crear la noción de sujeto singular en la que subyace la intención de capturar una vida humana, de comprender los procesos que constituyen a los sujetos en su lucha por ser, por dar contenido a sus sueños y esperanzas; proceso en el que irremediamente el propio yo se identifica.

Desde el estilo de ser director, categoría analítica que me permitió un planteamiento inicial en relación a quienes dirigen las escuelas primarias, transité a aquella otra noción de sujeto cuando preguntaba a la información acumulada por otros significados posibles que no encasillaran a los directores en un tipo al que no correspondía su relato pues cada uno representaba un estilo distinto aunque compartieran características. Por otro lado, darme cuenta de la diversidad de condiciones y circunstancias en que las escuelas primarias se desempeñan pero que sin importar aquellas, cada director debe responder a un determinado tipo de funciones, me llevó a cuestionar cómo era posible lograrlo, quiénes debían ser los directores para cumplir con las normas homogéneas a partir de la heterogeneidad.

Acercarme a los directores de carne y hueso, después de advertirlos en las estadísticas, fue el momento en que empecé a reconocerlos como sujetos singulares que luchan día con día para conseguir que su escuela vaya con buen rumbo y que justo en ese camino encuentran su posibilidad de convertirse en sujetos dado el movimiento señalado por Touraine (2002) en el sentido de que para convertirse en sujeto se pasa por un proceso de subjetivación - desubjetivación más o menos permanente, donde cada uno se encuentra con tropiezos, dificultades, desengaños, frustraciones, que no por dolorosos terminan con el sujeto sino por el contrario, estas desaveniencias pueden dar más ímpetu para reconstituirse, en este proceso es fundamental la existencia de lo social, es lo que le da plenitud al sujeto, sin que por ello pierda su propio yo, su singularidad.

Esto es lo que ocurre con los directores, ellos tienen problemas más severos unos que otros cuando desempeñan su trabajo, pero el haber introyectado deseos, esperanzas, ilusiones les permite aprender de sus propios errores e infortunios para contar su propia historia como sujetos que logran incorporarse al mundo del trabajo como sujetos singulares. Para ello recrean su relato biográfico, señalan los avatares que superaron para crecer, ingresar a la docencia y de allí a ocupar la dirección de la escuela, siempre señalando un

camino difícil pero lleno de satisfacciones. En ello radica la singularidad, en cómo narran su propia historia en la que se mezclan elementos sociales, históricos en los que se deja ver un imaginario social en torno a la figura del director. Asumen demandas que son su fuente de identificación para que al posicionarse frente a la escuela, echen mano de todas sus posibilidades de trabajo y de organización de tal forma que su paso por cada uno de esos lugares sea reconocido.

En el proceso para convertirse en sujetos singulares, cobra particular importancia la identificación en tanto ésta es la fuente de la cual se nutre la vida misma. A partir de los deseos introyectados desde la infancia se asimila una imagen que se convierte en el ideal y éste se fortalece, se afina o adquiere contenidos más definidos de acuerdo con los elementos que lo social y lo cultural sedimenta al paso de cada uno por las distintas instituciones y lugares que conforman la trayectoria familiar, formativa o laboral.

Los directores tienen un ideal con el que se han identificado, no pueden verbalizarlo con claridad puesto que no se reflexiona sobre esto normalmente, sin embargo de manera parcial enuncian aspectos que han tomado como posibilidades identitarias sobre todo en figuras concretas “modelos” dice Freud, como pueden ser los profesores de su infancia, los que dejan alguna huella positiva, algún familiar cercano, los compañeros de trabajo o los directores y supervisores que han sido sus jefes en algún momento de su trayectoria. Por otra parte, la palabra autorreferencial tiene la virtud de unir lo pasado y lo posible (Bruner, 2003) y es así que en los testimonios de los directores se pueden encontrar referencias de aquello que pudo ser, cuentan como quisieran que su vida hubiera sido, como tendría que continuar y en ese decir afloran algunos de esos aspectos sociales, culturales que pueden no ser tan tangibles pero que son figuras de identificación.

## 2. Cierres y aperturas

Todo trabajo de investigación comporta por necesidad uno o varios límites, de tal forma que se precisa un cierre temporal que no indica siempre el final de la indagación, porque el trabajo en este caso, se incluye dentro de un programa de formación en que los tiempos están delimitados con claridad, se hace necesario plantear un momento de clausura momentánea, no porque se hayan agotado las vetas de análisis e interpretación, considero que han quedado varios aspectos que no han sido lo suficientemente abordados en tanto límites de distinta naturaleza así lo establecieron. En este apartado quiero plantear algunos puntos sustantivos del trabajo que me parecen cierres, es decir puntos de llegada y al mismo tiempo plantear otros aspectos que considero susceptibles de ahondar, aspectos que pudieran dar origen a nuevos desarrollos investigativos.

#### a) El director

Como punto de conclusión, respecto de lo que significa ser director de escuela primaria reconozco que como función, su nacimiento no es preciso, ha acompañado desde siempre a la concepción de docente y más tarde se unió a la figura del inspector pero en sí, cuándo y cómo nace la noción de director es algo que se diluye, es más clara la normatividad y las funciones para docentes y supervisores y se da por sobreentendido que hay un director y que él sabe lo que tendría que hacer. Esta falta de definición ha llevado a que al director se le cuelguen todos los milagros, es decir se les designa como responsables de todo cuanto ocurre dentro de la institución y con frecuencia hasta de lo que pasa más allá de los muros del establecimiento escolar pero es importante señalar aquí que es en primera instancia el propio director quien se asume como el directamente responsable de la vida escolar y en contradicción, quien al mismo tiempo que quiere diferenciarse de los profesores, habla de un apego a la docencia del que no acepta desprenderse.

Al inicio se establecieron principios que se orientaban más a la vida personal de los directores quienes en función de esa imagen personal podían -o

no- encarar su ejercicio, esto ocurría con los primeros dos tipos de director que se detectan: el cristiano y el moral que estaban obligados a vivir dentro y fuera de la escuela de acuerdo a las estrictas reglas establecidas por diferentes instituciones sociales pero que estaban pensadas para formar parte de las obligaciones escolares del director. Fue a mediados del siglo anterior cuando se empezó a dar contenido normativo a esta función, para lo que aparecieron los primeros reglamentos que establecían las distintas obligaciones por cumplir, a partir de entonces se sumaron tareas y responsabilidades a la práctica directiva, es decir no hay un cambio radical, como en casi todas las reformas sociales hay superposición de orientaciones que poco a poco llevan a dar contenidos diferenciados a las prácticas, sin que se llegue a la transformación total, siempre habrá elementos de continuidad. Si bien las nuevas orientaciones generales aparecen como si a partir de un decreto fuera posible la sustitución de prácticas, lo cierto es que para el caso de los directores ha operado más en el sentido de agregar responsabilidades que éstos se comprometen a realizar.

A un comportamiento cristiano se le agregó la vida moral y a estos dos se le suma tiempo después, la obligación de ser egresado normalista, es decir, un profesional calificado para la docencia. En los tiempos actuales a esas exigencias se le incorpora la de convertirse en especialista, en un director con habilidades innatas y/o adquiridas para convertirse en agente de cambio en las instituciones donde su papel sea el de coordinar acciones en un clima de trabajo colectivo donde se asuma como líder académico. Todas esas transiciones se han dado sin que haya mediado una formación específica suficiente para encontrar el sentido a la nueva orientación de su práctica. En general ésta sería una causa posible de que las reformas en realidad no impacten la práctica de manera visible e inmediata, se plantean los cambios desde un aparente desconocimiento de lo que ocurre en los establecimientos particulares y de las concepciones que se anudan a la puesta en acción. Los cambios por tanto se difunden por diferentes vías, entre las más usuales los documentos normativos o de información que por distintos motivos llegan tarde, no llegan o lo hacen de una manera distorsionada a

los profesores en servicio, de tal forma que en la práctica se pueden cambiar términos, formatos, entre otros, pero el sentido real de la práctica que se asienta consciente o inconscientemente en profundas bases añejas, lo cual llevaría a transformaciones muy lentas que sólo son apropiables por la fuerza de lo cotidiano.

Así pues, la formación para la función directiva es adquirida por vía de la práctica donde cumple un papel importante ser director comisionado o ser subdirector, esto les prepara para que se asuman primero con lo que llaman “autoridad prestada” que sería cumplir un encargo a nombre de una persona (el director efectivo o el supervisor) pero no de una institución escolar. Sin embargo, es una especie de iniciación que les será de mucha utilidad cuando asumen su autoridad propia como directores efectivos o si continúan como comisionados, llega el momento en que se apropian de esta autoridad para ejercer con mayor seguridad, es en este momento cuando aparece con fuerza la institución escolar, es entonces cuando se diluye la diferencia entre la persona del director y la escuela. Aquí interviene así mismo la observación, si no son directores comisionados, es común que el director efectivo cuando se ausenta de la escuela, encargue a algún profesor la responsabilidad de resolver lo que se presente en ese lapso siempre que no sobrepase los límites de su competencia, esos profesores encargados son quienes esperan un acercamiento a la práctica gestiva. Por otra parte, asumir la autoridad como propia o prestada no está en relación directa con la posición oficial, los directores efectivos pueden posicionarse con autoridad prestada o incluso creerse sin autoridad mientras que algunos comisionados pueden ejercer la propia sin problema alguno.

En esta reconstrucción de lo que ha sido el director de escuela primaria en Hidalgo, queda pendiente la revisión de archivos estatales de la dependencia que por diversas razones no he consultado pero me parece que la misma organización de estos espacios y materiales sería un trabajo interesante en el que se encontrarían otras interpretaciones para complementar la descripción analítica de lo que estos personajes significan para la institución y cómo a su vez ellos se

han constituido como sujetos en ese devenir institucional. Esto me permite plantear una apertura posible hacia nuevos caminos de investigación que se articulen a lo ya trabajado para complementar o quizá para armar otra interpretación factible.

Un punto central es la posibilidad de haber avanzado un poco más allá de la concepción del director como constructor y representante de un “estilo de liderazgo”(Ball, 1989) para complejizar la noción y entender que los directores son sujetos que como todos o casi todos, han interiorizado deseos e ilusiones en los que se anudan elementos culturales abrevados durante su trayectoria familiar y escolar y que estas producciones imaginarias, en el sentido que Castoriadis da al término, como la capacidad humana de ver una cosa en otra, es lo que movilizan los directores en su práctica cotidiana. Ligado a esto, pensar a los directores en su posición como garantes de hacer cumplir los fines que derivan de los mandatos asignados para la escuela, es crucial para entender cómo es que ellos asumen una herencia y qué ponen en juego para cumplir con la demanda que esa misma herencia representa.

Lo dicho representa un cierre parcial puesto que el estudio del sujeto dentro de su ámbito de lo humano es un tópico sumamente complejo, implica que en realidad sea interminable el análisis y la búsqueda de elementos por lo que sólo se puede pensar en niveles de aproximación a esa complejidad. Asimismo la indagación favoreció un acercamiento a la forma de pensar de los directores, así que representa para mí un importante aspecto poder hablar ahora del director de una escuela primaria en su constitución como sujeto singular que si bien es verdad que ha abrevado en la fuente común de lo cultural, también es cierto que ha colocado una parte constitutiva de su ser más íntimo para convertir lo social en algo particular, de forma que en cada uno de estos profesores se pueden advertir la conjunción de lo social y lo individual para conformar la singularidad que es como sujeto.

Por otra parte, el reciente fallecimiento de una de mis informantes ha llevado a preguntarme ¿qué seguirá en la vida de los directores? Ella decía



“quiero retirarme de la profesión cuando considere que por mis condiciones de salud ya no sea un persona plena” y una enfermedad detectada de manera repentina la obligó a dejar sus funciones y a una muerte prematura cuando aún fungía como directora. Esto me hizo pensar en la posibilidad de no olvidar a los informantes cuando ya han dado su interpretación vicaria sino hacer un trabajo de seguimiento con quienes sea posible, idea que se fortaleció cuando me enteré del ascenso de otro informante a una supervisión, por lo que ahora creo necesario continuar en la indagación acerca del rearmado de expectativas e ilusiones.

Por otro lado, ¿se podrá avanzar hacia la construcción de un espacio propio de las actividades del director? Es decir, que ya no sea advertido como un “no lugar” sino darle un contenido claro y diferenciado, esta es una interrogante que sólo puedo plantear como una posibilidad de apertura hacia otro tipo de trabajo.

#### b) El papel de la familia

La familia de procedencia, ha logrado que los directores estudiados, desde la más temprana infancia, asumieran una concepción especial del docente como alguien con la misión de tener y desarrollar en los otros las más altas cualidades y aspiraciones para transformar las condiciones de vida de los individuos y de los pueblos, como parte de una construcción social que ha necesitado una imagen del docente en ese tenor, por lo que se ha impulsado con fuerza en algunos sectores de la sociedad esta percepción, en los que se presume que existe la fertilidad necesaria para hacer brotar de esas filas a los futuros docentes. Por esto su decisión por formar parte del magisterio parece haber sido tomada desde temprano aunque con seguridad hubo otras condicionantes que les hicieron “caer” en esta profesión, condiciones referidas a la forma de vida de la familia o del grupo de nacimiento quienes se desenvuelven con limitantes económicas, sociales y culturales que entre sus pocas opciones ven al magisterio como forma

de remontar estas condiciones y que por esto mismo fueron sensibilizados para acoger de buen grado la profesión docente.

En este ambiente, hubo un fuerte trabajo para incorporar en los directores entrevistados el deseo de pertenecer a una organización importante, primero con la asimilación de las representaciones sociales propias del grupo en que nacieron, por la vía de la práctica, de la acción, pueden empezar a sentirse “alguien” dentro de ese grupo y conservarán ese nexo durante toda su vida, este mismo nexo les permitirá profundizar su deseo de pertenencia hacia otros grupos, en este caso al grupo magisterial por lo que representa para la comunidad social que ve a los docentes como los impulsores del cambio hacia mejores condiciones de vida.

Los profesores formados con la mística de la escuela rural mexicana, con ideales de servicio y entrega a las comunidades, fueron figuras importantes, ejemplo a seguir por los padres de los directores actuales (en el caso de los que figuran en este trabajo) quienes desde pequeños se formaron una idea un tanto agigantada de los profesores y a su vez vivieron la experiencia de conocer de cerca algunos de estos maestros respetados, de quienes aprendieron la importancia de ser docente, situación que, aún no siendo reconocida así en todos los casos, resulta ser un factor de mucho peso en la determinación de la profesión elegida.

En este entramado, al incorporarse a la docencia, grupo con fuerte ligazón por su propia historia con las filiaciones parentales, se hace casi imperativo ingresar también a una formación imaginaria de esta naturaleza por lo que los directores trabajan en analogía con la familia. Sin proponérselo, al hacerse cargo de la institución se colocan en un lugar de autoridad, en analogía con los padres o hermanos mayores que son depositarios de una carga institucional que les obliga a respetar y hacer respetar la normatividad pero sobre todo se hacen cargo del cumplimiento de los mandatos sociales históricamente encomendados a la escuela. Ubicados en esta formación organizan la marcha de su escuela en

consonancia con este tipo de relaciones a semejanza de lo familiar, el director espera que cada profesor por su parte, asuma alguno de los papeles o roles que de acuerdo a su propia trayectoria puede desempeñar. Esta composición de relaciones permite el armado simbólico-imaginario de una familia con que los directores hacen frente a lo que ellos consideran como su misión dentro de la escuela y hacia la comunidad en que ésta se ubica.

En este sentido una posibilidad interesante de trabajo es indagar cuáles serían ahora los grupos sociales a quienes se dirige esta demanda de dedicación a la docencia pues si bien otrora parecía una profesión de elección familiar cada vez se observa más que los hijos o familiares cercanos a los docentes ya no se inclinan por esta profesión de manera prioritaria. Es evidente también, que se apunta a los grupos culturalmente pobres, pero cuáles son las construcciones imaginarias que se producen para tal elección, ésta es una nueva veta de indagación que aparece como viable.<sup>1</sup>

### c) La identificación

Para los directores se convierte en imperativo construirse una imagen a la altura de sus expectativas, aquellas que se forjaron desde la infancia, el deseo por trascender, por ser alguien importante sobre todo para sí mismos. Por esto utilizan todo tipo de estrategias a su alcance y con ello se hacen sentir como los verdaderos guías -padres- de su escuela, se responsabilizan de casi todas las actividades escolares, lo que les permite conocer todo lo que pasa dentro de la

---

<sup>1</sup> Ruiz (2001) trabaja discursos autobiográficos de becaleños, una comunidad maya cuyos habitantes viven en pobreza extrema; en los relatos aparecen frecuentemente alusiones a cómo los miembros jóvenes de esa localidad eligen la docencia en educación básica por la existencia de escuelas normales en la región y porque piensan que la escolarización puede librarles de la esclavitud del tejido de palma que tradicionalmente ha sido la ocupación prioritaria en el pueblo. Es interesante ver en los mismos relatos cómo en realidad no siempre se logra el anhelado ascenso económico en tanto con el tejido u otros oficios se puede tener mayor poder adquisitivo y por tanto una casa en mejores condiciones que quienes trabajan como profesores. Por otro lado, aunque no es el tema de estudio, cuando hablan de los profesores y las escuelas no se advierte una idea de admiración y respeto por la docencia como la supuesta en el decir de los directores hidalgenses aquí referidos, tiene una mayor presencia el haber fungido como maestro de tejido, para ellos si existe una consideración especial.

institución para tener el control de la misma, esto por una parte, por la otra llenarse de actividades y de responsabilidades implica precisamente eso: llenarse, sentirse plenos, ser indispensables y por tanto colocarse en el lugar central del equipo de trabajo. No importa si todas las actividades son realizadas o no, lo que

me importa es mostrar cómo ellos creen en estas consideraciones, cómo cuentan su inserción dentro de lo escolar, ésta es la imagen que tienen de sí mismos y es la imagen que quieren proyectar ante los demás.

Cómo es que lograron asumir un ideal del yo porque hicieron suyas las aspiraciones y deseos que otros pusieron a su alcance es un punto de llegada en este planteamiento, al relatar cómo es que los directores trabajan día con día en la persecución de sus ideales, cómo aún sin saberlo concientemente, ellos tienen metas y fines completamente investidos por los que luchan cada día, con cada una de sus acciones, por tanto la fuerza de este proceso de identificación pareciera aplastante, sin otra posibilidad de movimiento en contra. Entonces ¿cómo enfrentarlo?, ¿cómo pasarlo al plano de la razón?, ¿cómo objetivarlo?, son preguntas que pueden ser llevadas al plano de la indagación y que en este momento por éste y otros requerimientos de formación, me llevan en lo personal a un trabajo autobiográfico en el que quizá pueda reconocer los mandatos y la herencia para asumirla desde otro lugar o quizá recusarla en la medida de lo posible.

Un punto de apertura por tanto, sería ver cómo dan contenido a estas aseveraciones dentro de la práctica, lo que significaría un acercamiento indagativo más próximo a las acciones concretas y no sólo al decir de los directores. La intención por supuesto no sería comprobar si hacen lo que dicen, en todo caso mi interés estaría en ver cómo se concretan las ideas en la práctica, aunque esta veta no me causa gran placer puesto que mi verdadero deseo por conocer está centrado más en el proceso de constitución de los sujetos, sin embargo, como punto de partida para complejizar la noción misma del sujeto que

es el director de la escuela, esta posibilidad se presenta como una apertura viable como punto de partida podría convertirse en el inicio de una nueva indagación

En cuanto a la identificación, por la propia indefinición en que se movió la función directiva, los directores requieren un grupo al que puedan pertenecer con claridad y en el que ocupen una posición clave, es aquí donde lo administrativo cobra cierta fuerza para la práctica directiva, por una parte es lo rechazado, es aquello que les roba mucho tiempo que de otra manera dedicarían a las actividades más técnicas, sin embargo al mismo tiempo, “el papeleo” es la esencia de la dirección, es en lo escrito donde se graba quién es el director y qué hace, de alguna manera en esos oficios o papeles se objetiva la práctica, a mayor cantidad de éstos, crecería proporcionalmente la importancia del que firma. Además es justo el llenado y requisitación de documentos lo que hace la diferencia entre la actividad del director y la actividad del docente y resulta un punto central encontrar la diferencia para objetivar allí también la identificación. Por tanto, la actividad administrativa fluctúa entre el rechazo y la aquiescencia, los directores dicen que es desgastante e incómoda pero al mismo tiempo la reconocen como su principal actividad; pueden menospreciarla y decir que les quita tiempo para lo fundamental pero una de sus preocupaciones y ocupaciones más frecuentes es lograr que sus documentos sean entregados ante la superioridad o ante quien sea, sin la menor falla tanto en el contenido como en la presentación (aunque no siempre lo logran). El deseo por hacer lo mejor posible la documentación correspondiente, es muy fuerte porque saben que es una de las formas, quizá la más inmediata, por la que son evaluados con lo que se refuerza la importancia de esta actividad.

Así que el trabajo administrativo realizado por su propia mano o supervisado por ellos (en el caso de quienes cuentan con persona de apoyo) es fuente de identificación para los directores, en este sentido la posibilidad de profundizar un análisis en los documentos que elaboran los directores, sería una apertura más para la investigación, apertura que, después de leer obras de

carácter biográfico<sup>2</sup> se fortalece con la amplia gama de lecturas que se pueden derivar de los escritos y que dan otra posibilidad apasionante para el conocimiento de los sujetos. Si bien mi intención no sería incursionar -por el momento- en el arte de construir biografías, si creo que los elementos teóricos y metodológicos

que ese arte proporciona, serían muy importantes para complementar la constitución de los directores como sujetos.

Por otra parte, la construcción de biografías o autobiografías permite la reconstrucción histórica si entendemos con Edel (1990) que ninguna vida es una isla solitaria sino que en ella se entretajan multitud de hilos que dan cuenta del transcurrir social a partir de los avatares de una vida singular. A medida que incursiono en la lectura de materiales en que se trabaja desde esta perspectiva, creo que se anida en mi deseo, la posibilidad de más adelante intentar esta escritura “endemoniada” según Wolf. Esta perspectiva representa un reto estimulante por las posibilidades que implica: el rescate de vidas que de otro modo sólo tendrían la muerte y el olvido,<sup>3</sup> vidas ordinarias que pueden ser convertidas en extraordinarias o por el contrario, vidas extraordinarias que al ser puestas en papel pueden ser más humanas, es decir ordinarias, desde mi postura esto llevaría a la reconstrucción de vidas singulares.

#### d) La institución

Un cierre en cuanto a la institución es el planteamiento que obviamente no es nada novedoso, acerca de como la institución estructura a los sujetos, mi contribución al respecto estaría anclada en la descripción de algunos mecanismos de como se perfila y se desenvuelve esta estructuración desde la influencia de la

---

<sup>2</sup> Obras como las siguientes: Bradu 1990 o Dunn, 1996, son trabajos que muestran la riqueza de narrar la vida humana.

familia de origen hasta la llegada a una institución de desempeño laboral en la que pueden consolidar su construcción como sujetos, donde la institución ha sido internalizada por los directores al punto que se confunden, son la institución.

Esta veta de investigación requiere de mucha más producción y análisis para profundizar en las distintas aristas que conforman a la institución, por tanto las posibles aperturas en este aspecto son varias: los significados que se movilizan, las estructuras que conforma, la posibilidad de que los sujetos encuentren espacios de acción en aquello que aparentemente se encuentra obturado, la herencia que cada uno asume dentro de la institución, por mencionar algunos aspectos que me parecen ahora incomprensibles y por lo mismo constituyen vetas apasionantes de trabajo.

En suma, el trabajo de investigación se convierte en una cadena interminable, cada avance significa al mismo tiempo la apertura hacia nuevas interrogantes, hacia otras temáticas que requieren trabajo sistemático, es en este sentido que se advierte cómo esta actividad poco a poco se convierte en “habitus” que con cada nuevo planteamiento se consolida y termina por situarse como la vida del investigador, igual que con los directores, hasta dónde es la institución de la investigación y dónde inicia el sujeto que investiga.

#### e) El tiempo

Una primera reflexión que quiero plasmar aquí, tiene que ver con el tiempo, en mi trabajo jugué con varios tiempos. Una dimensión de corte cronológico en relación con la información reconstruida es aquel debate acerca de lo que es la historia institucional, cuál es el sentido de recuperar los datos del pasado y sus vínculos con el presente, ya he apuntado que para mí fue imperativo trabajar el presente, organizar una posible interpretación de lo actual y desde allí retroceder hacia el relato (vía archivo) de las prácticas del pasado. Esta inclusión temporal supone

---

<sup>3</sup> Al ser la vida la materia del biógrafo, éste se interesa por personas reales, por tanto en la narración se entabla una lucha contra la muerte y el olvido. (Torres, 2002)

una nueva lectura del significado histórico que me deja la inquietud y es aquí donde aparece una primera apertura, por buscar y revisar toda clase de información acerca de la educación primaria en Hidalgo y reconstruir alguna parte de la misma para comprender desde otras perspectivas las prácticas que en este nivel se han desarrollado.

Otro elemento temporal que estuvo presente es en cuanto a la metodología, por una parte el tiempo y las circunstancias específicas en que se produjo cada información, por otra cómo situar cada hebra en su justa relación con el tiempo de vida de mis informantes, si la información procede de sujetos en el presente, entonces ¿cómo rearmar hacia atrás la génesis de esas concepciones? y si la información procede de fuentes documentales, ¿cómo articularlo a sus condiciones de aparición? Por tanto, el problema a solucionar era cómo armar un relato en el que las dimensiones temporales tuvieran su propia vida pero respetando estas temporalidades proceder a la enunciación de un relato global escrito en el presente, esto que Ricoeur (1995) llama el tiempo de la obra, donde se conjuga sólo el tiempo presente en el que están incluidos tanto el pasado como el futuro.

Un cierre obligado es el relato que aquí se presenta, en el que hay una construcción narrativa y una apertura es la posibilidad de continuar en esta misma alternativa de narración para reconstruir otras prácticas donde el tiempo pueda ser considerado como “algo que define de manera esencial la condición humana” (Paolicchi, 2002) es decir, no sólo en la secuencia cronológica lineal y neutra sino como los acontecimientos en un tiempo pleno de significación, que puede o no tener relación con el cronológico, este juego temporal narrativo representa una interesante posibilidad de apertura a nuevas descripciones donde desde un sentido autobiográfico el tiempo adquiere significación porque está ligado a experiencias dolorosas o plenas de goce en las que hace presencia la relatividad temporal.

El propio tiempo de la tesis representó una dimensión más, inscrita en un programa escolarizado, esta producción tenía desde el principio límites acotados,



lo que me obligó a la disciplina, si quería concluir en los tiempos indicados era imprescindible trabajar bajo presión, por lo que me proponía concretar por escrito algunos apartados para presentar en las reuniones del seminario de investigación correspondiente, reuniones que tuvieron la función de reloj para hacer sonar ineludiblemente las campanadas que indicaban la hora de presentación de un avance que cada vez debía ser diferente. Por lo anterior creo que el tiempo fue un fiel acompañante, no siempre grato, en este proceso y que por ahora el mismo indica el final de una etapa para dar paso a otra distinta, es decir, se precisa el cierre de algunas elaboraciones para posibilitar la apertura a nuevas ideas.

### **FUENTES PRIMARIAS.**

#### **Entrevistas:**

Directores:

Profesora Lourdes Oviedo González. Septiembre de 1999 y marzo de 2001.

Profesor Rubén Reyes Jiménez. Octubre de 1999.

Profesora Anabel Morales Vital. Noviembre de 1999 y marzo de 2001

Profesora Magda Lima Salinas. Noviembre de 1999.

Profesora Blanca Rosa Juárez Ibarra. Noviembre de 1999.

Profesor Felipe Luna Acosta. Noviembre de 1999.

Profesor Celerino Hernández Ramos. Noviembre de 1999.

Profesora Marilú Durán Campa. Diciembre de 1999.

Profesor Jesús Guzmán Austria. Enero de 2000.

Profesor Juan Máximo García. Enero de 2000 y marzo de 2001.

Otras personas del Sistema Educativo.

Srita. Alejandra Sierra Reyes. Noviembre de 1999. Secretaria del nivel primaria en la Comisión Mixta de Escalafón.

Profesor Agustín Pulido Hernández. Febrero de 2000. Apoyo Técnico del Sector 17.

Profesor Guadalupe Ramírez Ortega. Marzo de 2001. Funcionario estatal de la Subdirección de Educación Primaria.

**Observaciones:**

Escuela Primaria “Ramón G. Bonfil.” Septiembre de 1999, marzo de 2001

Escuela Primaria “27 de septiembre” Octubre de 1999.

Escuela Primaria “Odón Zaragoza Ruiz”. Noviembre de 1999, marzo de 2001.

Escuela Primaria “Juan de Dios Rodríguez Heredia” Noviembre de 1999.

**Estadísticas:**

Instituto Hidalguense de Educación.

Subdirección de Educación Primaria.

**Documentales.**

Archivo Histórico del Estado de Hidalgo

Archivo de la Jefatura de Sector No. 17.

## BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, Michel. (1989) **Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación.** Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- AUGÉ, Marc. (1993) **“Los no lugares”. Espacios del anonimato.** Barcelona: Gedisa.
- AULAGNIER, Piera. (1994) **Los destinos del placer. Alienación, amor, pasión.** Buenos Aires: Paidós. Psicología profunda.
- ARFUCH, Leonor. (2002) **El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea.** Buenos Aires: FCE.
- ARNAUT, Alberto. (1996) **Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México 1887-1994.** México: CIDE.
- . “Los maestros de educación primaria en el siglo XX.” en Latapí Sarre, Pablo (Coord) (1998) **Un siglo de educación en México. II.** México: Fondo de Cultura Económica.
- ANZIEU, Didier (1998) **El grupo y el inconsciente. Lo imaginario grupal.** Madrid: Biblioteca Nueva.

- ASSOUN, Paul-Laurent. (1998) **Lecciones psicoanalíticas sobre hermanos y hermanas.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- BADINTER, Elisabeth. (1981) **¿Existe el amor maternal?** Buenos Aires: Paidós
- . (1992) **XY La identidad masculina.** Madrid: Alianza.
- BACZKO, Bronislaw. (1984) **Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- BALL, Stephen. (1989) **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.** Barcelona: Paidós. Ministerio de Educación y Ciencia.
- BERENZON, Boris. (1999) **Historia es inconsciente (La historia cultural: Peter Gay y Robert Darnton).** San Luis Potosí: El Colegio de San Luis.
- BERGER, Thomas y Peter Luckman. (1968) **La construcción social de la realidad.** Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, Basil. (1990) **La estructura del discurso pedagógico.** Madrid: Morata.
- BION, W. R. (1994) **Experiencias en grupos.** México: Paidós.
- BLOCH, Marc. (2001) **Apología para la historia o el oficio de historiador.** México: FCE.
- BOURDIEU, Pierre y Jean C. Passeron. (1979) **La reproducción.** México: Fontamara.
- . (1990) **Sociología y cultura.** México: Grijalbo
- . (1994) **Razones prácticas.** Barcelona: Anagrama.
- . y Loïc Wacquant. (1995) **Respuestas. por una antropología reflexiva.** México: Grijalbo.
- . (1999) **La miseria del mundo.** México: FCE
- . (2000a) **Los usos sociales de la ciencia.** Buenos Aires: Nueva Visión.
- . (2000b) **La dominación masculina.** Barcelona: Anagrama.
- BRADU, Fabienne. (1990) **Antonieta.** México: FCE.
- BURKE, PETER. (1992) **Historia y teoría social.** México: Instituto Mora.
- BUTELMAN, Ida. (Comp.) (1996) **Pensando las instituciones.** Buenos Aires: Paidós
- Grupos e Instituciones.
- BURKE, Peter. (1993) **Formas de hacer historia.** Madrid: Alianza.
- CASTORIADIS, Cornelius. (1983) **La institución imaginaria de la sociedad I.** Barcelona: Tusquets.
- . (2001) **Figuras de lo pensable.** México :FCE.

- COCKCROFT, James. (2000) "El maestro de primaria en la Revolución Mexicana" en Vázquez, Josefina (2000) **La educación en la Historia de México**. México: El Colegio de México.
- DE CERTEAU, Michel. (1996) **La invención de lo cotidiano. 1. Artes de hacer**. México:UIA.
- . (1997) **La invención de lo cotidiano. 2. Habitar, cocinar**. México: UIA.
- DOWLING, Colette. (1987) **El complejo de cenicienta. El miedo de las mujeres a la independencia**. México: Grijalbo.
- DUNN, Jane. (1996) **Vanesa Bell Virginia Wolf**. Barcelona: Circe.
- DURKHEIM, Emilio. (1976) **Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme.
- . (1998) **Educación y Pedagogía. Ensayos y controversias**. Argentina: Losada.
- EDEL, León. (1990) **Vidas ajenas. Principia biographica**. Buenos Aires: FCE.
- EIGUER, Alberto. (1987) **El parentesco fantasmático**. Buenos Aires: Amorrortu.
- ERICKSON, Frederick. (1989) "Métodos cualitativos de investigación" en Merlín C. Wittrock (1989) **La investigación de la enseñanza II**. Barcelona: Paidós Educador.
- ETKIN, Jorge y Leonardo Schvarstein. (1989) **Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio**. Buenos Aires: Paidós.
- FERNÁNDEZ, Lidia. (1994) **Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas**. Buenos Aires: Paidós.
- . (1998) **El análisis de lo institucional en la escuela. Un aporte a la formación autogestionaria para el uso de los enfoques institucionales. Notas teóricas**. Buenos Aires: Paidós.
- FLORESCANO, Enrique. (1998) **La Bandera Mexicana. Breve Historia de su Formación y Simbolismo**. México: FCE.
- FOUCAULT, Michel. (1964) **Historia de la locura en la época clásica**. México, FCE.
- . (1991) **Saber y Verdad**. Madrid: La Piqueta.
- . (1992) **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.
- . (1990) **Hermenéutica del sujeto**. Madrid: La Piqueta.
- . (2000) **Defender la sociedad**. México: FCE.

- FREUD, Sigmund.(1901-1905) **“Fragmenoo de análisis de un caso de histeria” (caso Dora), Tres ensayos de teoría sexual, y otras obras.** Obras completas, vol. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1913-1914) **Tótem y tabú y otras obras.** Obras completas, vol. XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1914-1916) **Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras.** Obras completas, vol. XIV. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1915-1916) **Conferencias de introducción al psicoanálisis.** Obras Completas, vol. XV. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1917-1919) **“De la historia de una neurosis infantil” (Caso del hombre de los lobos) y otras obras** Obras completas, vol. XVII. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1920-1922) **Más allá del principio del placer. Psicología de las masas y análisis del yo.** Obras Completas, vol. XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1923-1925) **El yo y el ello, y otras obras.** Obras completas, vol. XIX. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1927-1931) **El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura.** Obras completas, vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu.
- . . (1932-1936) **Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis y otras obras.** Obras completas vol. XXII. Buenos Aires: Amorrortu.
- FRIEDRICH, Paul. (1991) **Príncipes de Naranja.** México: Grijalbo
- GALVÁN, Luz Elena. “Tradición magisterial. Formación de maestras y maestros en México” en **La vasija no. 4.** enero-abril de 1999. México.
- GARCÍA, Santiago. (1877) **El catecismo del padre Ripalda.** México: C. Bouret.
- GARCÍA, Ramón. (1968) **Enrique C. Rébsamen. El maestro. Su obra. Su época.** México: SEP.
- GIDDENS, Anthony .(1995). **Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea.** Barcelona: Península.
- GOFFMAN, Erving. (1993) **La presentación de la persona en la vida cotidiana.** Buenos Aires: Amorrortu.
- GONZÁLEZ, Luis. (1995) **Pueblo en vilo.** México: El Colegio de Michoacán.
- GUEVARA, Gilberto. (1985) **La educación socialista en México (1934-1945).** Antología.

- México: SEP Ediciones El Caballito.
- GRANJA, Josefina. (1998) **Formaciones conceptuales en educación**. México: Universidad Iberoamericana.
- HÉLLER, Agnes. (1970) **Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista**. México: Grijalbo.
- JACKSON, Philip. (1992) **La vida en las aulas**. Madrid: Morata.
- KAËS, René. (2000) **Las teorías psicoanalíticas del grupo**. Buenos Aires: Amorrortu.
- KERNBERG, Otto. (1999) **Ideología, conflicto y liderazgo en grupos y organizaciones**. Barcelona: Paidós.
- KRISTEVA, Julia. (2000) **El genio femenino. 1. Hannah Arendt**. Buenos Aires: Paidós.
- LEGENDRE, Pierre. (1996) **El inestimable objeto de la transmisión**. México: Siglo XXI.
- LEWIS, Óscar. (1959) **Antropología de la pobreza**. México: FCE.
- LOYO, Engracia. (1985) **La casa del pueblo y el maestro rural mexicano**. Antología. México: SEP Ediciones El caballito.
- MANNONI, Octave. (1997). Freud. **El descubrimiento del inconsciente**. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MANZANO, Teodomiro. (1950) **Historia de la educación primaria en el Estado de Hidalgo**. México: SEP. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- MENDEL, Gérard. (1973) **Sociopsicoanálisis 2**. Buenos Aires: Amorrortu. (1993) **La sociedad no es una familia**. Buenos Aires: Paidós
- MILLS, Wrigth. (1956) **La élite en el poder**. México: FCE.
- MIÑANO, Max. (1945) **La educación rural en México**. México: SEP.
- NASIO, Juan D. (1992) **La mirada en psicoanálisis**. Barcelona: Gedisa.
- . (2001) **Un psicoanalista en el diván**. Buenos Aires: Paidós.
- NICASTRO, SANDRA. (1997) **La historia institucional y el director en la escuela. Versiones y relatos**. Buenos Aires: Paidós.
- PAOLICCHI, Piero. (2002) **Tiempo calculado y tiempo narrado**. Pisa: Universidad de Pisa.
- QUERRIEN, Anne. (1979) **Trabajos elementales sobre la escuela primaria**. Madrid: La Piqueta.
- RABY, David. (1974) **Educación y revolución social en México (1921-1940)**. México: SEP-SETENTAS.

- RICOEUR, Paul. (1995) **Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico.** México: Siglo veintiuno.
- . (2002) **Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II.** México:FCE.
- ROUDINESCO, Elisabeth. (2000) **Lacan. Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento.** Bogotá: FCE.
- RUBIO, Julio. (1972) **Agenda del maestro.** México: Porrúa.
- RUIZ, Dalia. (2001) **Cuéntame tu vida. Compendio de discursos autobiográficos.** México: UPN. Colección Textos no. 22.
- SCAVINO, Dardo. (1999) **La filosofía actual. Pensar sin certezas.** Buenos Aires: Paidós.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA/ SINDICATO NACIONAL DE TRABAJADORES DE LA EDUCACIÓN.. (1974) **Reglamento, tabulador, crédito escalafonario anual.** México: Comisión Mixta de Escalafón.
- . (1986a) **Manual del director del plantel de educación primaria.** México: SEP.
- . (1986b) **Manual técnico pedagógico del director del plantel de educación primaria.** México: SEP.
- . (1992) **Educación primaria. Contenidos básicos.** México:SEP.
- STAPLES, Anne. (1985) **Educación: Panacea del México independiente.** Antología. México: SEP Ediciones El Caballito.
- TANCK, Dorothy. (1984) **La educación ilustrada 1786- 1836.** México: El Colegio de México.
- . (1985) **La ilustración y la educación en la Nueva España.** Antología. México: SEP Ediciones El Caballito.
- . (2000) “Las escuelas lancasterianas en la ciudad de México” en Vázquez Josefina (2000) **La educación en la historia de México.** México: EL Colegio de México.
- TAYLOR S. y Bodgan R. (1992) **Introducción a los medios cualitativos de investigación.** Barcelona: Paidós.
- THOMPSON, J. B. (1994) **Ideología y cultura moderna.** México: UAM Xochimilco.



TORRES, Rosa María. (1998) **Influencia de la teoría pedagógica de John Dewey en el periodo presidencial de Plutarco Elías Calles y el Maximato 1924 – 1934.**

Tesis doctoral. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

———. (2002) **La narratividad de la vida, una lucha frente a la muerte y el olvido.** México: UPN. (Mecanograma)

TORRES, Valentina. (1985) **Pensamiento educativo de Jaime Torres Bodet.**

México:SEP Ediciones El Caballito.

TOURAINE, Alain. (1994) **Crítica de la modernidad.** México: FCE.

———. (2002) **A la búsqueda de sí mismo. Diálogo sobre el sujeto.** Barcelona:Paidós

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. (1999) **Primer curso taller para directores de educación básica.** Pachuca: UPN.

VALENZUELA, J. Manuel y Vania Salles. (1998) **Vida familiar y cultura contemporánea.** México: Conaculta.

VARELA, Julia et. al. (1991) **Arqueología de la escuela.** Madrid: La Piqueta.

VÁZQUEZ, Josefina (2000) **La educación en la Historia de México.** México: El Colegio de México.

VERNANT Jean y Françoise Frontisi. (1999) **En el ojo del espejo.** México: FCE.

VITE, Alma. (1996) “El Consejo Técnico Consultivo y el trabajo de los profesores en el caso de una escuela primaria”. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo. Pachuca.

## **DOCUMENTOS.**

Acuerdo número 96. Diario oficial, Diciembre de 1982.

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. SEP. Mayo de 1992.

Plan anual de trabajo 2000-2001. Profra. Sara Jorge Corona. Pachuca, Hgo., Mecanograma.

Plan anual de trabajo 2000-2001. Profr. Jesús Tenorio González. Pachuca, Hgo. Mecanograma.

## ANEXO 1.

Las temáticas generales para las entrevistas a los directores fueron:

- Recuerdos de su infancia relacionados con la escuela.
- Elección de la docencia como profesión.
- Vivencias como estudiantes.
- Primeros años de servicio docente.
- Anécdotas de su paso por distintas escuelas.
- Significados del tránsito de la docencia a la dirección.
- Dificultades y satisfacciones de la práctica de dirección.
- Organización de sus actividades.
- Expectativas profesionales.
- Comentarios libres.

Para la secretaria de la Comisión Mixta de Escalafón.

- Apertura e incremento de los expedientes.
- Procedimiento para el concurso de plazas de dirección de escuela primaria.
- Estrategias de difusión.
- Requisitos para la dictaminación de plazas.

Para los funcionarios.

- Opiniones acerca del trabajo de los directores.
- Actividades de apoyo al trabajo directivo.
- Criterios para la elección de directores comisionados.
- Consideraciones en relación al ascenso a la dirección escolar.