



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092 AJUSCO**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

**EL ENCUENTRO CON EL OTRO, ENTENDIDO COMO EXPERIENCIA DE
ALTERIDAD, Y EL EJERCICIO DE AUTORIDAD POR PARTE DEL PERSONAL
DIRECTIVO DE LAS ESCUELAS PRIMARIAS DE LA CIUDAD DE MÉXICO**

**OPCIÓN DE TITULACIÓN
TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
DOCTORA EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD
LÍNEA DE SUBJETIVIDAD, CORPOREIDAD Y PODER**

P R E S E N T A:

DAISY NEERY ECHEVERRÍA PINEDA

ASESORA: DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO

**ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL DE
POSGRADOS DEL CONAHCYT**

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2024



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Rectoría
Secretaría Académica
Coordinación de Posgrado

Ciudad de México, 22 de mayo, 2024

CARTA DE CONFORMACIÓN DE JURADO

DRA. MÓNICA GARCÍA CONTRERAS
RESPONSABLE DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD
PRESENTE

En relación con la aprobación de la Tesis **"El encuentro con el otro, entendido como experiencia de alteridad, y el ejercicio de autoridad por parte del personal directivo de escuelas primarias de la Ciudad de México"**, de **Daisy Neery Echeverría Pineda**, estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad, y con el fin de continuar con los trámites para la obtención del Grado de Doctorado del(a) estudiante citado, envío la propuesta de jurado y tres opciones para la presentación del examen correspondiente:

	Nombre	Correo
1. Presidente	Elizabeth Hernández Alvidrez	elhernandez@upn.mx
2. Secretario	Alicia Estela Pereda Alfonso	apereda@upn.mx
3. Vocal	Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky	gczarny@upn.mx
4. Suplente 1	Cecilia Salomé Navia Antezana	cnavia@upn.mx
5. Suplente 2	Dominga Leyva Flores	narrativadocente@gmail.com

Examen de grado				
	Fecha	Hora	Modalidad	Lugar
Opción 1	31 de mayo, 2024	10,0	virtual	Entorno virtual
Opción 2	3 de junio, 2024	10,0	virtual	Entorno virtual
Opción 3	4 de junio, 2024	16,0	virtual	Entorno virtual

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO
Nombre y firma del(a) tutor(a)

c.c.p. Dr. Miguel Ángel Vértiz Calván.- Coordinador de Posgrado
Expediente

Carretera al Ajusco # 24, colonia Heroes de Padierna, CP. 14200, Tlalpan, CDMX
Tel. 5556 30 97 00 Ext. 1391 www.upn.mx



Índice

Introducción	5
Mi experiencia directiva	7
El ejercicio de la autoridad directiva y la gestión del conflicto.	13
Contexto de la investigación	20
Contexto físico-espacial	21
Contexto simbólico	21
Contexto conceptual	23
Pregunta de investigación	25
Respuesta provisional o hipótesis	25
Objetivos de Investigación	26
a. General.	26
b. Específicos	26
Estrategia metodológica	26
Capítulo 1. Marco teórico	30
1.1 La noción de autoridad	30
1.1.1 La noción de autoridad desde la perspectiva de género.	34
1.1.2 Autoridad	37

1.1.3. Autoridad y empoderamiento	47
1.2 Momentos de la experiencia, experiencia de alteridad	56
1.3. Experiencia y alteridad en educación	58
1.4 El Reconocimiento	61
1.4.1 Reconocimiento desde la Identificación	66
1.4.2 Reconocimiento del sí mismo	67
1.4.3 Reconocimiento desde la mutualidad	68
Capítulo 2. El método	78
2.1 Entrevistas	84
2.2 Análisis e interpretación de lo obtenido en campo	85
2.3 Contexto socioeconómico de las escuelas de las colaboradoras	87
Capítulo 3. Presentación y análisis de resultados	90
3.1. Entrevista Maestra Rosita	90
3.1.1. Contenido del relato	90
3.1.2 Construcción del sí mismo.	91
3.1.3 Relación con los “otros significativos” en el relato.	93
3.1.4. Espacialidad	96
3.1.5 Temporalidad.	98

3.1.6 Acontecimientos.	99
3.1.7 Motivos para y porque de la acción	103
3.1.7.1. Motivos para ser docente	103
3.1.7.2 Motivos para moverse de plantel	103
3.1.7.3 Motivos porque es directora	103
3.1.8 Adhesión a un orden moral	104
3.1.9. Significado de las tipificaciones y recetas.	104
3.2 Entrevista a la supervisora escolar	106
3.2.1 Contenido del relato	106
3.2.2 Construcción del sí mismo.	107
3.2.3 Relación con los “otros significativos” en el relato.	110
3.2.4 Espacialidad.	113
3.2.5 Temporalidad.	114
3.2.6 Acontecimientos.	115
3.2.7 Motivos para y porque de la acción.	116
3.2.8 Adhesión a un orden moral.	117
3.2.9 Significado de las tipificaciones y recetas.	119
Capítulo 4. La nueva situación de la maestra Flor	121
4.1 Análisis de la segunda entrevista con la maestra Flor	121

4.2 Construcción del Sí mismo	121
4.3 Relación con los “otros significativos” en el relato.	123
4.3.1 Las directoras	125
4.3.2 Antagonistas	124
4.4 Espacialidad y temporalidad	127
4.5. Acontecimientos	131
4.6 Motivos para y porqué de la acción.	133
4.7 Tipificaciones o recetas	136
Capítulo 5. Caminos de Reconocimiento de la maestra Flor	138
5.1. El reencuentro con la supervisora.	139
5.1.1. Presentación del personaje.	140
5.1.2. La negación del reconocimiento o la autoridad del desconocimiento.	142
5.1.3. El reconocimiento como identificación.	144
5.1.4. Reconocimiento de sí misma.	149
5.1.5. Reconocimiento desde la mutualidad.	151
5.2 La relación entre poder, autoridad, experiencia y reconocimiento.	153
Conclusiones	164
Conclusiones desde mi mismidad	169

Referencias	172
Anexo 1. Guía de entrevista	176

Introducción

El propósito de este estudio consiste en analizar las diferentes alternativas que se presentan en la toma de decisiones de las figuras directivas de educación básica, de una zona escolar ubicada en la CDMX, a partir del encuentro con distintos agentes educativos que conforman la comunidad escolar (personal jerárquico de zona, directivos de la escuela, docentes, alumnado, familiares o personas tutoras del estudiantado, personal administrativo, de servicio y vecinos de la escuela). Así, este estudio propone una aportación a la investigación educativa en el campo de la gestión y del ejercicio de autoridad.

Realizo esta propuesta, no como un modelo para la gestión directiva, sino como un acto reflexivo sobre mi propia práctica profesional, como directora de una escuela primaria de la zona mencionada, en relación con la toma de decisiones y el encuentro con la alteridad, en el entendido de que esos encuentros surgen como una oportunidad para construir una autoridad basada en el reconocimiento mutuo de los agentes involucrados en situaciones de conflicto. Sin embargo, esta investigación no estará centrada en la resolución de conflictos, sino en el encuentro y desencuentro con la alteridad, en el entendido de que la alteridad me obliga a moverme de mis certezas, de mis convicciones, me interpela y me solicita una respuesta que no siempre estoy en condiciones de brindar o que demanda un desplazamiento en mi posición de autoridad.

Cuando inicié la delimitación del objeto de estudio, centré mi visión en la búsqueda de bibliografía e investigaciones que rescataran la experiencia directiva para emancipar esa gestión de los estereotipos y prejuicios, desde un contexto más humanista, menos sexista e incluyente. Lo anterior implicó que dejara de lado la idea y el énfasis en el liderazgo desde una visión gerencial o empresarial, ya que las escuelas no son empresas,

por lo tanto, el personal directivo no desempeña funciones gerenciales, y los resultados que se obtienen en las escuelas no deben estar delimitados en dichos términos.

En cambio, pienso en la emancipación de la dirección escolar como una liberación de las ideas que la conciben como ejercicio empresarial (comercial), y al mismo tiempo, como una oportunidad de empoderamiento de quienes ejercemos esa responsabilidad, poniendo énfasis en las experiencias de las directivas mujeres.

Justifico esta decisión porque al ser directora en una escuela primaria, me surge la necesidad de investigar, reflexionar y aportar a la gestión directiva. Revisar mi experiencia, desde mi propia concepción de la toma de decisiones, porque la demanda de actuación en la gestión es absorbente y, de pronto, no se cuenta con el tiempo y la atención para reflexionar de forma sistemática.

Mi propósito personal consiste en centrar la mirada en la reflexión sobre la práctica directiva, con base en el encuentro con la otredad, para reconocer la alteridad como parte importante en la toma de decisiones y poder identificar las experiencias vividas que le dan sentido al ser directora, al ejercicio de autoridad y a la gestión, específicamente, en situaciones de conflicto que se suscitan en el encuentro con los demás en la vida cotidiana escolar.

La alteridad es el eje central de la vinculación humana. Se trata de una posibilidad interior de generar niveles de convivencia. Por lo demás, la alteridad ha sido estudiada principalmente por la filosofía y posteriormente distintas ciencias se han aproximado al constructo para dar explicación a interrogantes relacionados con el ser humano. La educación y, sobre todo, la psicopedagogía, la sociología, la antropología, la lingüística y la psicología han dado sus aportes (González, 2009). La alteridad no es un sujeto

identificable, o un agente externo a un espacio, sino que es una experiencia o acontecimiento que irrumpe dentro de un espacio simbólico.

Mi experiencia directiva

Desde hace diez años ejerzo como directora de escuela primaria, esto me ha llevado a tomar decisiones día con día, de ahí ha surgido la necesidad de reflexionar sobre el reconocimiento mutuo de los actores educativos desde la gestión directiva, sobre el origen de las quejas en la escuela, así como los factores que implicarían la modificación de la gestión a partir de experiencias que surgen en el encuentro con el otro, determinando, a su vez, la manera en la cual tomar las decisiones propias de la gestión.

Con base en mi experiencia, identifico algunos aspectos de la gestión directiva, asociados con el encuentro con el otro:

1. Los prejuicios relacionados con la dirección. Esta dimensión alude a la manera en la cual la comunidad educativa conceptualiza al personal directivo a través de juicios de valor. Es importante reflexionar sobre la concepción que tienen los otros sobre quien ejerce la gestión directiva en un plantel de educación básica, ya que de ello depende la confianza que depositen en la manera de gestionar sus inquietudes o necesidades y la colaboración para llevar a cabo los proyectos institucionales.

Cuando llegué a la gestión directiva, tenía 27 años y cinco de servicio como docente, lo que implicó que fuera señalada como: “muy joven para el cargo”, “inexperta en la gestión directiva”, entre otras etiquetas, y afrontar la descalificación por “ser directora mujer”. Esto lo viví como parte del contexto laboral y, en todo momento, trataba de demostrar que mi trabajo era igual de valioso al de cualquier otro personal directivo. Sin embargo, también implicó redoblar esfuerzos y no permitirme fallar ante tantas situaciones que se jugaban en mi contra.

En cierto momento, mientras estaba embarazada, varias colegas me juzgaban como incapaz para realizar el trabajo en la dirección del plantel; algunos comentarios me revelaron dicha visión, cuando una docente mencionó: “Pobrecita, ha de estar cansada, y con semejante panza, no representa ninguna autoridad para la comunidad”. También recuerdo otro comentario en tono de sarcasmo: “Seguramente el bebé se va a parecer al supervisor, por eso se la trajo para acá”. Lejos de tomar los comentarios de manera personal, me hicieron sentir la necesidad de demostrar con mi trabajo la falsedad de esos dichos: que ni mi género, ni mi edad, ni el embarazo, eran determinantes en las funciones que realizaba en ese plantel. Afortunadamente, el reconocimiento llegó después de un ciclo escolar.

Aunado a lo anterior, en la educación primaria, el personal está compuesto mayoritariamente por mujeres, sin embargo, el ejercicio de autoridad entre hombres y mujeres está permeado por etiquetas y estereotipos sexistas, con visible ventaja para los hombres. Así, no son las mismas respuestas de la comunidad educativa si la gestión la ejerce una mujer o un hombre.

Dentro del magisterio, hay un sin número de ejemplos de las desventajas a las cuales se enfrentan las mujeres que ocupan cargos de personal directivos, las variables son múltiples, van desde la edad a la cual se accede a la dirección, hasta la apariencia física, e incluso, la manera de vestir. Tanto la estructura jerárquica (autoridades educativas), como los padres y madres del alumnado, así como el profesorado a quienes dirigen, se muestran permeados por una construcción social del género, basada en la división sexual del trabajo, que se reproduce en distintos contextos como el escolar.

b. La normativa que rige el desempeño de la gestión directiva según el *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en*

Educación Básica 2016-2017. Este documento detalla lo que se espera del personal directivo desde el discurso institucional.

En el *Perfil* se establecen cinco dimensiones de la gestión directiva que definen el perfil de quienes ejercen la gestión:

- 1.- Un director que conoce a la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan.
- 2.- Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.
- 3.- Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.
- 4.- Un director que asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su gestión y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.
- 5.- Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 20).

La normativa mencionada, enuncia las expectativas de la SEP en relación con el personal directivo, (se usa el genérico "director", lo que implica un sesgo de género en la propia normativa y una contradicción de la SEP que se declara en favor de la transversalización de la perspectiva de género en educación), donde se emplea un lenguaje basado en conceptos que bien caben en contextos empresariales o que refieren a procesos de producción, en los cuales la eficacia y la calidad se pueden medir como resultado de algún producto. De aquí parte una de las preocupaciones del personal directivo para dar respuesta a las expectativas de las autoridades. Desde esta perspectiva, no se tienen en cuenta las interacciones con los demás desde el enfoque del

reconocimiento y, en cualquier caso, parte del reconocimiento del otro no solamente se centra en la atención pedagógica o en la gestión del conflicto que puedan generar las interacciones con esa otra persona

c. El ejercicio de autoridad frente a la diversidad sociocultural. Esta dimensión hace referencia a los ejes de diferenciación social, tales como el género, la orientación sexual, la discapacidad, la edad, entre otros. Y a la importancia de detectar o anticipar las situaciones de conflicto vinculadas con la diversidad en la escuela desde una mirada que, en ocasiones, privilegia la prevención de conflictos antes que la meta del reconocimiento mutuo.

En relación con lo anterior, el conflicto puede ocurrir cuando esa otredad no está tipificada dentro del discurso institucional de la diversidad o cuando se ve cuestionada esa alteridad que no se deja atrapar en mediciones, técnicas, diagnósticos, observaciones y conceptualizaciones desde una palabra autorizada gestión directiva en el ejercicio de la autoridad.

Dentro de los proyectos de la “diversidad” da la impresión de que se trata de “administrar” las diferencias identificándolas, y de integrar a todos en un mundo inofensivamente plural y a la vez burocrática y económicamente globalizado (Pérez Sevilla, 2014, p. 229).

Al respecto, cabe señalar que en algún momento de mi gestión directiva, he atendido casos donde los implicados, de alguna manera, rechazaban al otro, con violencia, por desigualdad de trato o condiciones, por presuntos privilegios, por ser sobre observado, ya sea por el profesorado o por los padres o madres de familia, por mencionar algunas situaciones problemáticas; pero es importante referir que no siempre se detecta

en qué momento esa interacción entre los agentes educativos detona la situación que genera conflicto.

Parte fundamental del ejercicio de autoridad frente a la diversidad está a cargo del profesorado, ya que son los actores directos de interacción con el alumnado, y quienes pueden o no regular lo que acontece en las aulas, además de tener o seguir una tradición de acción que se concreta en cada plantel para la resolución de conflictos, es decir, retomar algunos criterios de resolución específicos, además de anticipar los conflictos y evitar que ocurran. Sin embargo, en ocasiones, el personal directivo es el último en enterarse de lo acontecido y es solicitado, generalmente, para dar resolución a un problema o una queja, que pudo haberse evitado con una estrategia de prevención oportuna (Fierro y Carbajal, 2003).

Las demandas de atención que recibe el personal directivo son variadas, pero: ¿Cuándo se marca un antes y un después de cada atención? Es decir, cuándo, a raíz de algún caso, se modifican estructuras en la toma de decisiones, ya sea de procesos que no tenían sentido y después lo llegan a tener (por ejemplo, la realización de acuerdos por escrito, atención de eventos con carácter de urgente) o de situaciones que sí tenían sentido y después lo dejan de tener (por ejemplo, los oficios, los procesos, la atención, la misma gestión) lo que implica una transformación de la práctica directiva.

¿Cuándo se puede tomar como referencia un encuentro con el otro?, para decir que nos ha marcado de tal manera que hemos llegado a expresar: “A raíz de esa situación no soy la misma”, o “ya no puedo ser la misma”, o “veo las cosas de diferente manera después de ese encuentro”. Me refiero a esas marcas en la gestión que van configurando cambios en la relación de autoridad y en la toma de decisiones que ejercemos como directoras.

Así, el estilo de conducción puede modificarse porque cambiaron los esquemas de interpretación de la realidad o las concepciones del ejercicio de autoridad. Algunos ejemplos de esas experiencias de alteridad pueden ser: el ingreso de alumnado con discapacidad al plantel, la falta de experiencia en el cargo y la manera de afrontarlo, tener un problema con un padre o madre de familia, alguna diferencia con el profesorado, la relación con las autoridades educativas, entre otros encuentros con la otredad, donde se juega el reconocimiento mutuo que puede derivar en una experiencia de alteridad.

Al referirse a la noción de experiencia en Gadamer, Fernández (2003) menciona que el reconocimiento de la alteridad es una experiencia dialogal, es decir, en la cual existe diálogo. Se trata de un proceso entre personas que, pese a su posible inconclusión, poseen su propia unidad, deja huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación es que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado en nuestra experiencia del mundo.

Por otra parte, Fernández (2003) afirma lo siguiente:

La conversación posee una fuerza transformadora (...) algo nos queda de ella, que nos transforma. Por eso, la conversación tiene tanta afinidad con la amistad. Sólo en la conversación (y en la risa común, que es un consenso sin palabras) puede crearse una comunidad en la que cada cual es él mismo para el otro, porque ambos encuentran al otro y se encuentran a sí mismos en el otro. (p. 64)

Sin embargo, no todos los encuentros con el otro están exentos de conflicto. Precisamente, un aspecto central de la gestión directiva consiste en la toma de decisiones como un ejercicio constante. Ocurren, por ejemplo, situaciones cotidianas escolares y otras menos frecuentes (un alumno que llegó llorando, una madre de familia con una queja por algo que pasó un día antes con su hija, la ausencia de algún docente) que

pueden ser causas de quejas o demandas legales por parte de quien solicita la atención del personal directivo.

Lo anterior, me llevó a centrar la mirada en la relación entre la gestión de la autoridad directiva y el conflicto, tema que abordo a continuación.

El ejercicio de la autoridad directiva y la gestión del conflicto.

El personal directivo debe estar alerta en la toma de decisiones para que no trasciendan a complejidades mayores o que no se conviertan en demandas. Sin embargo, en la gestión directiva se puede estar atendiendo alguna situación cotidiana, en apariencia intrascendente, y de pronto ésta convertirse en una queja o demanda. O estar en la resolución de una situación que desde el inicio resulta problemática o que deriva del conflicto. La gestión implica encuentros con el otro, lo que puede generar conflicto. Es importante mencionar que la postura desde la cual estoy pensando al conflicto es la siguiente:

Desde la perspectiva crítica, el conflicto no sólo se ve como algo natural, inherente a todo tipo de organizaciones y a la vida misma, sino que, además, se configura como un elemento necesario para el cambio social: “El conflicto puede enfocarse básicamente como una de las fuerzas motivadoras de nuestra existencia, como una causa, un concomitante y una consecuencia del cambio, como un elemento tan necesario para la vida social como el aire para la vida humana” (Galtung, 1981, p. 11)

En relación con lo anterior, es importante preguntarse cuál es el interés al atender cada caso en las escuelas, si se trata de dar respuesta a la autoridad superior, si es simplemente para que no genere más problemas o si con cada acción directiva se va formulando una línea de atención de casos que caracteriza cómo se resuelve cada situación, a qué se le da prioridad y qué se deja de lado o qué se deja para después.

La concepción crítica del conflicto como un motor de cambio, en combinación con el reconocimiento del otro, puede abrir la puerta a un proceso de transformación y mejora en diversas áreas de la vida, incluida la educación. Esta perspectiva nos recuerda que el conflicto, cuando se maneja de manera constructiva, no sólo es una oportunidad para resolver problemas, sino también para crecer, aprender y fortalecer nuestras relaciones.

En este sentido, con base en mi experiencia, he detectado que hay diferentes respuestas a las situaciones de conflicto que pueden surgir en el encuentro con los otros, las cuales he agrupado bajo los siguientes ejes:

1. Responder a las expectativas de las autoridades. Este eje se refiere a un tipo de respuesta centrada en cumplir con la normativa, seguir el protocolo de atención y lo esperado por las autoridades superiores con respecto del personal directivo. Es importante destacar que, en ocasiones, al tratar de dar respuesta a las demandas se deja de lado a los sujetos implicados, es decir, no se trabaja lo suficiente como para dar atención a las necesidades reales de cada actor y una vez elaborado el escrito (minutas, oficios de respuesta, integración del expediente) se les da menos valor a los sujetos.

Lo anterior me lleva a preguntar: ¿A qué se le da prioridad cuando se resuelve?, ¿a lo que urge o a lo importante? Para entender esta distinción, conviene mencionar que en cada contexto escolar hay situaciones urgentes que demandan la entrega de informativos (evidencia de las atenciones) y, por las exigencias burocráticas se deja de lado lo importante (reconocer o comprender a las personas involucradas). Estas situaciones pueden darse por la carga administrativa, por el tipo de gestión que se ha configurado a lo largo de la historia de la escuela, o a lo largo de la trayectoria profesional de las directoras, y, en ocasiones, por la respuesta de los otros con respecto a la toma de decisiones. Lo anterior refiere a lo que puede ocurrir durante la actuación del personal directivo, dependiendo del recorrido que realice para la toma de decisiones.

Cabe mencionar que responder a las expectativas de la autoridad tiene vinculación directa con el reconocimiento que recibe el plantel: por la retención de matrícula y por la cantidad de egresados, por las evaluaciones externas, por el hecho de ser un plantel que no genera “casos” (problemas o demandas de padres y madres de familia), e incluso, la apariencia física de la escuela; se “mide” justo desde lo que no enuncia, el discurso de las competencias para la vida, el discurso institucional. Son parámetros o estándares: de calidad, eficiencia, eficacia, efectividad, parámetros que minimizan las vivencias o las experiencias, se queda de lado lo irrepetible, la singularidad, lo único de cada contexto.

Responder a las autoridades implica acatar y obedecer, lo que sitúa al personal directivo en una relación de dominio y subordinación. Estos encuentros pueden generar conflictos para el personal directivo, y la resolución de estos conflictos puede dar lugar a problemas aún más complejos.

2. Evitar conflictos mayores. Este eje hace referencia a frenar o detener el conflicto o la situación que se gestiona, ante conflictos entre los diferentes agentes educativos: el alumnado, el profesorado, las madres y padres de familia o las autoridades. Al respecto, hay que tomar en cuenta que la respuesta dada puede no ser la solución más adecuada o esperada por alguna de las partes, porque, con frecuencia, se resuelve en la inmediatez, para evitar que la queja o el conflicto salgan del plantel y tener un problema mayor, lo que puede obstaculizar un proceso reflexivo en la toma de decisiones.

3. Trazar un estilo propio de ejercicio de autoridad. Bajo este eje se agrupan las situaciones que perfilan la línea o el estilo particular de cada director o incluso del centro educativo en la toma de decisiones. En cada una de las situaciones de conflicto, llámense quejas, casos, buzones escolares anónimos o meramente conflictos escolares cotidianos, he observado diferencias en la resolución en cada contexto escolar, con base en el tipo

de autoridad que se ejerce en las escuelas o en la tradición de gestionar los conflictos en cada centro educativo.

En este punto, retomo la importancia que se otorga al encuentro con cada personaje de la comunidad escolar, tanto con las autoridades superiores, como con el mismo colectivo docente o con los padres y madres de familia y el alumnado. En este sentido, puedo decir que las respuestas que se dan a los conflictos marcan la diferencia para seguir en conflicto o aprender de él. Es decir, el personal directivo debe responder a las madres de familia, atender las solicitudes administrativas de las autoridades y además resolver los asuntos con los docentes implicados.

Al recuperar este recorrido en la toma de decisiones, se observa que el personal directivo de las escuelas deja huellas de su gestión y de su ejercicio de autoridad, lo cual me lleva a preguntar: ¿Qué hace la diferencia en la gestión directiva? ¿De qué manera se vive la gestión directiva para resolver situaciones de conflicto, de cara al encuentro con el otro? ¿Se toman las decisiones con base en los años de experiencia? ¿Se prioriza el protocolo de atención? ¿Se cuidan las interacciones con los actores educativos? ¿Qué papel juega el acompañamiento de la autoridad inmediata? Las preguntas anteriores fueron dando pautas para las conversaciones con mis colegas directoras.

4. Cuando el personal directivo es el Otro. Este eje abarca las situaciones en las cuales el personal directivo se convierte en el otro para las personas con quienes interactúa en la gestión de situaciones de conflicto, es decir, cuando representa, para los involucrados en la situación, a ese otro que les altera, que les es incómodo, que les genera extrañeza. Ya sea por no dar la respuesta de atención esperada por los agentes educativos o por no cumplir con los acuerdos tomados.

Un ejemplo es, cuando hay cierta molestia o enojo directamente entre la directora del plantel y el padre o madre de familia; aun cuando se cumpla con los procedimientos administrativos correspondientes, o se toma de manera personal entre la madre de familia contra el personal directivo, entonces, se deja de lado el interés en el alumnado y produce un problema mayor. Cuando la resolución del personal directivo contradice las expectativas de la familia, por ejemplo, cuando la demanda consiste en solicitar la expulsión de un alumno o, incluso, de algún docente, por considerarlo peligroso para sus hijos e hijas, el personal directivo debe resolver con base en la normatividad; pero, los familiares insatisfechos observan que la directora no hizo lo que ellos quieren o creen que es correcto; lo juzgan como un incumplimiento de sus demandas. Porque aun cuando haya sustentos jurídicos que respalden las decisiones tomadas, los familiares o representantes del alumnado no quedan conformes.

De lo anterior se desprende que el encuentro con los otros implica caminar por una línea incierta que, en cualquier momento, puede desencadenar una situación conflictiva. ¿Bajo qué circunstancias el encuentro con el otro, escala a un conflicto más grave o, por el contrario, se resuelve sin pasar a mayores?

Desde mi punto de vista, la respuesta a esta interrogante remite a la manera en que se da atención al otro, cómo se reconoce la alteridad, o de qué manera se concreta entre el personal directivo y esos otros que le salen al encuentro en cada interacción cotidiana. Y eso es lo que tenemos que indagar: las implicaciones del encuentro con el otro dentro de la gestión directiva y van determinando las actuaciones posteriores.

Una de las situaciones de conflicto que me ha tocado observar y experimentar desde que inicié como docente en el año 2004, surgió a partir del modelo de inclusión educativa para la atención del alumnado con discapacidad en escuelas regulares. El personal directivo y docente sentíamos angustia, dudas y temores, sin embargo, se

hicieron presentes las competencias de cada uno y se inició una oleada de capacitación para la atención de la diversidad. Pero la inclusión se había quedado en el discurso y surgieron situaciones de discriminación y poca aceptación de la población llamada “especial”, tanto por parte del alumnado como del profesorado.

Desde la visión institucional, pensar la inclusión o la atención a la diversidad, quedó asociado con la discapacidad. Así, el discurso contribuyó a la tipificación de las situaciones o condiciones del alumnado, y entonces, cuando no encajaba en los discursos que regulan la diversidad, es decir, dentro de las denominadas “poblaciones vulnerables” (migrantes, personas con discapacidad personas en situación de calle, mujeres, madres solteras, etc.) entraban en conflicto, tanto el personal docente como la propia institución en general. Lo anterior ha dado pie para que el interés se centrara, no solamente en atender a la diversidad (generalmente se centra la atención a la discapacidad), sino en reconocerla y generar oportunidades equitativas para el aprendizaje.

Sin embargo, en este trabajo la mención a la diversidad alude a ese otro que siempre está presente en las escuelas, que nos interpela y nos transforma. De alguna manera, la SEP (2019), lo ha circunscrito al alumnado en situación de mayor riesgo, o a la superación de las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP), para lograr la meta de la educación inclusiva. En el Glosario, este concepto refiere a:

Un proceso educativo que parte del respeto a la dignidad humana y de la valoración a la diversidad y que, en consecuencia, propicia que todas las personas, especialmente de los sectores sociales en desventaja, desarrollen al máximo sus potencialidades mediante una acción pedagógica diferenciada y el establecimiento de condiciones adecuadas a tal diversidad, lo que implica la eliminación o minimización de todo aquello que constituya una barrera al

desarrollo, aprendizaje y a la participación en la comunidad escolar. (Secretaría de Educación Pública. (2019) (Definición 40)

Lo anteriormente referido da cuenta del discurso institucional centrado en el desarrollo de potencialidades por medio de acciones pedagógicas, dejando de lado que no sólo se trata de incluir por medio del diseño de estrategias didácticas. Además, hay que tomar en cuenta la interpretación de la diversidad en cada contexto, la convivencia diaria en los encuentros entre los diferentes agentes educativos y la gestión de la educación inclusiva.

En el marco de lo pedagógico, dejando de lado los acontecimientos cotidianos y lo que se gesta en las interacciones escolares; se regresa al discurso de la “adecuación” desde una mirada que define a quiénes hay que adecuar: no siempre es el otro con discapacidad sino todos los otros y, especialmente, a quienes están en situaciones de mayor desventaja. Pero, la asociación casi exclusiva o preferente de la inclusión con la discapacidad genera conflictos de todo tipo.

Sin embargo, en estos momentos, la diversidad se presenta no sólo como la concibe el discurso institucional, sino en las condiciones familiares, culturales, de apariencia física e, incluso, se puede observar con el alumnado que a inicios del ciclo escolar no presentaba características que lo ubicaban dentro de la clasificación de población vulnerable y, al paso de los días, afronta alguna situación personal, familiar, dentro de la escuela, en la relación con otros agentes educativos que lo ubica en el lugar de la otredad, es decir, en ese otro personaje que, por no ubicarse en alguna clasificación de la diferencia que se mira como diversidad, se ha vuelto invisible, indecible e impronunciable. Tal como refiere Skliar (2015):

Da la sensación de que hablar de la diversidad se ha convertido en una suerte de recitado que apunta insistentemente hacia 'otros extraños', en tanto mero ejercicio descriptivo de una determinada exterioridad compulsiva: así, 'ellos' son los diversos, 'ellos' poseen atributos que hay que remarcar y denotar como 'diversidad'. (párraf. 23)

La cita anterior brinda elementos para replantear la atención de la diversidad desde la gestión directiva y el reconocimiento, dejando de lado la idea de que son los otros, los extraños, los que requieren "atención" diversificada al ser diferentes. Precisamente, porque cuando estamos hablando de las adecuaciones pedagógicas o ajustes razonables a la planeación didáctica, existen múltiples estrategias de inclusión, las cuales enuncian el paso a paso para la atención a la diversidad; sin embargo, al hablar de gestión directiva, las únicas orientaciones se refieren al seguimiento de los protocolos o de la normatividad. Por lo anterior, esta investigación pone énfasis en el encuentro con el otro y en las posibilidades de atención y de reconocimiento de este otro; que no sólo asiste a la escuela a aprender contenidos programáticos, sino que, además, convive con los demás agentes educativos.

Contexto de la investigación

Para poder entender el contexto físico y simbólico de la investigación, es necesario mostrar la descripción de, al menos, dos aspectos. Por un lado, el contexto físico que refiere al escenario en el cual se desenvuelven las gestiones directivas que se investigaron. Y, por el otro, el contexto simbólico que remite a los aspectos no tangibles, es decir al entramado de sentidos y significados que permiten comprender los procesos, las relaciones, las tensiones, las tradiciones, que sustentan las formas de ejercicio de autoridad.

Contexto físico-espacial

Las escuelas donde realicé esta investigación pertenecen a una Supervisión de la Zona Escolar, se encuentra ubicada en al oriente de la Ciudad de México. La zona escolar está conformada por 5 escuelas primarias oficiales, 4 particulares y 2 bibliotecas públicas de la SEP que pertenecen a la Red de Bibliotecas de la denominada Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México.

Las nueve escuelas están dirigidas por personal femenino y en las bibliotecas están al frente varones. La región de influencia se encuentra enmarcada por una zona urbana de un nivel socioeconómico medio, contando con gran variedad de servicios y establecimientos comerciales, siendo ésta la principal actividad socioeconómica de los habitantes.

Contexto simbólico

El contexto simbólico remite a diferentes marcos referenciales de significado que permitieron acercarnos a las percepciones, a las concepciones y a las prácticas del personal. Para adentrarme a estas redes de significado, analicé algunos documentos que provienen de la SEP, a saber:

1. Modelo educativo de la SEP, como marco referencial de lo que se espera del personal directivo, por lo cual retomo al Acuerdo número 717 (2014).

A continuación, describo brevemente algunos aspectos que me llamaron la atención, en un primer acercamiento a las fuentes mencionadas anteriormente.

El Modelo educativo de la SEP, como marco referencial. Considero de vital importancia tomar en cuenta el marco referencial de la Secretaría de Educación Pública con respecto a las expectativas que deposita en las escuelas y en la gestión directiva.

Para realizar dicho análisis, retomé el Acuerdo número 717 por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica (2014). Iniciaré por lo que se enuncia en el Capítulo II, apartado tercero, inciso h:

Desarrollar estructuras de operación de los servicios educativos que garanticen que los directores de escuela dediquen la mayor parte de su tiempo a realizar observaciones en sus salones de clase y apoyar a los docentes en la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Acuerdo número 717, 2014).

Este primer planteamiento, refiere un propósito centrado en lo pedagógico y procedimental, sin embargo, basándome en mi propia experiencia, el tiempo que se emplea en las observaciones y en el acompañamiento docente no siempre es la prioridad de la gestión directiva. Incluso, en algunos casos, la observación docente se torna en fiscalización o en un mero protocolo.

Más adelante, en el Capítulo IV “De las condiciones de participación de docentes, padres de familia y alumnos en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta” dicho Acuerdo destaca que:

Bajo el liderazgo del director y con el apoyo de la supervisión escolar y de las autoridades educativas locales y municipales, en el marco de un trabajo colaborativo y corresponsable, se promoverá la participación de docentes, alumnos y padres de familia (Acuerdo número 717, 2014).

Este apartado enuncia un sentido de la gestión centrada en el liderazgo, concepción más apegada a lo gerencial, criterios de las organizaciones empresariales trasladadas a las escuelas. En este contexto, el personal directivo tiene una fuerte carga de responsabilidad para el trabajo colaborativo, se le refiere como el líder, apoyado por

la supervisión y autoridades; pero no se establece vinculación con el ejercicio de la autoridad o con el reconocimiento de la misma.

Finalmente, otro aspecto relevante en el Acuerdo número 717, es:

Que las escuelas, para fortalecer su autonomía de gestión, requieren de la atención permanente de las autoridades educativas locales y municipales; del liderazgo del director; del trabajo colegiado del colectivo docente; de la supervisión permanente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producen en las aulas; de la asesoría y apoyo para el desarrollo escolar y del involucramiento de los padres de familia y de la comunidad en general para que de manera colaborativa participen en la toma de decisiones y se corresponsabilicen de los logros educativos... (Acuerdo número 717, 2014).

El párrafo anterior pone en evidencia cierta contradicción entre la idea de fortalecer la autonomía de gestión, pero con atención y supervisión permanente de las autoridades y de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, lo que en términos de Foucault (1989) podríamos denominar una autonomía de gestión panóptica. Considero, pues, que se trata de un dispositivo ilusorio de autonomía que siempre está sometido a la supervisión permanente, a la rendición de cuentas, con informativos burocráticos, con la carga de responsabilidad de ser el “líder” y de llevar a cuentas el trabajo colaborativo de la comunidad escolar.

Contexto conceptual

Para abordar el reconocimiento, la investigación recupera o se sustenta en la propuesta teórica de reconocimiento de Paul Ricoeur (2005), se centra en la importancia de reconocer al otro desde la mutualidad. La identidad de las comunidades educativas se construye a través de la reciprocidad y el diálogo, por lo que la autoridad pedagógica debe

considerar el reconocimiento de sus necesidades, derechos y capacidades individuales para fomentar un ambiente de colaboración inclusivo y enriquecedor; pero, al mismo tiempo, se requiere que la comunidad legitime la autoridad de quien dirige.

Por su parte, Hans-Georg Gadamer (1993), con su perspectiva hermenéutica, destaca el valor de la alteridad en el proceso de comprensión y significado. Para las autoridades escolares, esto implica abrirse a las diversas experiencias y saberes de la comunidad educativa, incluyendo al profesorado, alumnado y familias, como una forma de enriquecer la toma de decisiones y la gestión institucional.

Con base en lo anterior, esta investigación se propone como un aporte para la incorporación de la teoría del reconocimiento de Paul Ricoeur y de la concepción de experiencia de Hans-Georg Gadamer a la reflexión sobre el ejercicio de autoridad del personal directivo de educación primaria. Al enfocarse en las protagonistas de esta investigación, se pretende analizar cómo estos conceptos teóricos pueden traducirse en prácticas concretas para mejorar la calidad educativa y el clima escolar.

Por medio de un enfoque cualitativo, esta investigación explora cómo el ejercicio de autoridad se vincula con el reconocimiento en la toma de decisiones y en las relaciones con los distintos actores del entorno educativo. Aunado a lo anterior, incorpora la perspectiva de género y la relación entre autoridad y empoderamiento a fin de contribuir a la reflexión sobre las prácticas que pueden aportar a un cambio en las relaciones de poder en el ámbito educativo y escolar. De este modo, al promover un enfoque más humano y respetuoso en el ejercicio de autoridad, se espera fortalecer la mutualidad y generar comunidades desde el reconocimiento.

Pregunta de investigación

Con base en lo antes mencionado surge como pregunta de investigación:

¿De qué manera el encuentro con los otros agentes educativos en el contexto de la escuela aporta al ejercicio de autoridad del personal jerárquico desde un enfoque de reconocimiento, empoderamiento y autonomía?

Respuesta provisional o hipótesis

A continuación, propongo la siguiente argumentación, a modo de respuestas provisionales a la pregunta de investigación:

- Dependiendo de la trayectoria personal y profesional de cada personal directivo se pueden tomar decisiones, basadas en:
 - a. Las experiencias previas de ejercicio de autoridad.
 - b. Las orientaciones de sus autoridades inmediatas (supervisión escolar).
 - c. El consenso del colectivo docente.
 - d. El protocolo institucional.
 - e. Otras razones que se descubrirán en esta investigación.
- Entre las razones que pueden incidir en la toma de decisiones por parte del personal directivo, no siempre se considera el encuentro con la alteridad.
- El encuentro con la alteridad en los procesos de toma de decisiones del personal directivo permite generar entornos de reconocimiento mutuo.
- El reconocimiento mutuo supone construir la autoridad desde un enfoque basado en la horizontalidad, donde se articulan la singularidad y la diversidad para recuperar el valor de convivir con la alteridad.

Objetivos de Investigación

a. General.

Interpretar la noción de autoridad y el reconocimiento de la otredad en los procesos de toma de decisiones del personal directivo de nivel primario en relación con las experiencias vividas que le dan sentido al ser directora o director.

b. Específicos

- Describir los contextos donde se concreta la práctica profesional de las directoras que participan en esta investigación, para entender de qué manera se es personal directivo en diferentes comunidades, así como la influencia en la toma de decisiones.
- Identificar las experiencias de alteridad que surgen en los relatos de las directivas colaboradoras para participar en esta investigación, a partir del análisis de entrevistas con enfoque biográfico-narrativo.
- Analizar el impacto de las experiencias de alteridad en la construcción de la noción de autoridad y en el ejercicio de la autoridad de gestión en los relatos de las experiencias vividas en la práctica profesional.
- Compartir los resultados de esta investigación con las colegas directoras.

Estrategia metodológica

Adopté un enfoque interpretativo, desde la hermenéutica fenomenológica que me permitió entrar en diálogo con las experiencias de alteridad y replantear las acciones para ejercer autoridad de la gestión que realiza el personal directivo.

También, retomé el enfoque crítico para el abordaje de mi investigación, ya que el sentido emancipador de la gestión directiva demanda la transformación de la práctica en el ejercicio de autoridad.

Parece ambicioso pensar que se puede lograr la transformación de la gestión directiva, pero eso pasa si la pensamos desde el liderazgo, que centra la atención en la persona y en la gestión como una actividad individual. Sin embargo, al observarla desde el ejercicio de autoridad, desde lo pedagógico y desde el reconocimiento de la alteridad, abre la puerta para destacar la dimensión colectiva, que atañe a las comunidades educativas enteras.

Este enfoque pretende superar el reduccionismo del positivismo, al afirmar que la educación no es empíricamente pura en el sentido de homologable a cualquier otra ciencia física natural, a la vez que pretende superar el conservadurismo del paradigma interpretativo, al no cuestionar, a través de la investigación, el statu quo establecido, ya que los sociocríticos defienden un sistema educativo más justo y en el que hay que tomar conciencia del papel que la cuestión ideológica juega en la configuración de las prácticas educativas (Santamaría, 2014).

Con lo antes referido, la interpretación en el ejercicio de autoridad permite encontrar el sentido que se le da a la gestión del personal directivo. Así mismo, abre la posibilidad del encuentro con la alteridad como oportunidad para el reconocimiento mutuo de los distintos agentes educativos. Esta conjunción entre ambos paradigmas me permite encontrar el sentido de la gestión directiva desde la perspectiva de sus protagonistas y, desde las redes de significado que orientan sus acciones. Pero, a la vez, permite destacar el carácter emancipador de la autoridad cuando abre la posibilidad del encuentro con el otro, del reconocimiento mutuo de los distintos agentes educativos.

Con la finalidad de transformar la estructura de las relaciones escolares y dar respuesta a las situaciones complejas generadas por éstas, con base en la reflexión de las figuras directivas participantes, es importante centrar la mirada en el impacto que tiene el rescate del contenido reflexivo de los relatos de las directivas, dado que pudieran generar caminos de reconocimiento de la alteridad en el ejercicio de la gestión. Así

mismo, propiciar la participación de toda la comunidad para observar procesos con mayor horizontalidad que favorezcan el reconocimiento de cada uno de los integrantes y promuevan la emancipación de la gestión directiva de los prejuicios y expectativas tradicionales, donde se le deja plena responsabilidad en la resolución de todo cuanto acontece en la escuela, lo que, en ocasiones, impide que la comunidad genere alternativas de reconocimiento mutuo.

La presentación del trabajo se organiza en cuatro capítulos. El primero de ellos aborda el marco teórico que da sustento a mi investigación y las teorías que dialogan entre sí: el reconocimiento desde Ricoeur, la experiencia de Gadamer y la autoridad emancipatoria que en torno de la cual reflexiono a partir de la distinción que establece Rancière entre una educación autoritaria y una educación liberadora.

El segundo capítulo presenta la metodología de la investigación con base en entrevistas de corte biográfico-narrativas que se sumerge en las historias personales y experiencias de las colaboradoras con la presente investigación.

El tercer capítulo ofrece el análisis de la entrevista a la maestra Rosita, la cual comparte una experiencia directiva que me dio las pautas para reflexionar sobre los protocolos de atención y la implicación con las experiencias de alteridad y el ejercicio de autoridad.

El cuarto capítulo presenta el análisis de la primera entrevista con la maestra Flor, en un momento de su trayectoria en la cual tenía certezas y estabilidad en la función como supervisora. Además, se muestra la segunda entrevista a la maestra Flor, tras haber sido destituida de su cargo de manera abrupta y sin previo aviso, situación que la llevó a moverse de lugar y a vivir una verdadera experiencia de alteridad.

En el capítulo cinco es el análisis de una tercera entrevista con la maestra Flor, en la cual el recorrido del análisis es desde los caminos del reconocimiento por los cuales

transita la maestra Flor y que ayudan en la configuración de la identificación, la mismidad y la mutualidad.

El trabajo incluye un apartado de Conclusiones, en el cual incluyo mi propio recorrido en la construcción de mi mismidad. También se adjunta la guía de entrevista en el Anexo 1 y los Recursos consultados para sustentar la investigación.

Capítulo 1. Marco teórico

En el ámbito educativo, la gestión del personal directivo en la educación primaria es fundamental para establecer el marco pedagógico y administrativo que da sustento a los procesos de gestión. En este contexto, el ejercicio de autoridad pedagógica desempeña un papel crucial en la configuración del ambiente escolar, pero su aplicación efectiva exige considerar elementos que van más allá de la simple gestión administrativa o protocolaria. Es aquí donde la teoría de reconocimiento de Paul Ricoeur y las reflexiones sobre la alteridad de Hans-Georg Gadamer emergen como herramientas teóricas esenciales para enriquecer y replantear la práctica de las directoras y directores en educación primaria.

1.1 La noción de autoridad

De manera histórica, pensar en la autoridad remite a relaciones de poder que vienen delimitadas verticalmente por quien lo ejerce. En la gestión directiva, la autoridad, si bien está enunciada, no siempre tiene reconocimiento u obediencia, es decir, se queda en el plano de la identificación. Una visión tradicional de autoridad es la que refiere Greco (2007).

La autoridad se presenta siempre como causa de una acción que se realiza y que se produce como respuesta. Una acción sobre la acción de otro con fines determinados. Así, imposición y obediencia se materializan generalmente en acciones que hacen visible la relación con la autoridad (Greco. 2007, p. 38).

Esta definición está desde el plano del ejercicio jerárquico, en el cual la autoridad queda lejos de ser cuestionada o refutada. Sin embargo, en el ámbito de lo educativo es necesario preguntarse de qué manera los sujetos se relacionan con la autoridad (tanto quienes la ejercen como quienes obedecen) y cómo son los procesos de la relación de

autoridad entre las partes involucradas, es decir, el derecho de ejercer la autoridad y la voluntad de obedecerla.

En relación con lo anterior, Greco (2007) analiza otra concepción de autoridad centrada en el reconocimiento, una visión de autoridad que pone el acento en el reconocimiento otorgado por los otros, es decir, cuando la autoridad encamina la voluntad de obedecer, pero sin llegar a ser meramente una autoridad por designación jerárquica. Se trata entonces de una autoridad que se sustenta en el reconocimiento que, la autora describe con estas palabras:

Reconocimiento que garantiza obediencia consentida a cambio de la satisfacción de necesidades grupales o sociales o el cumplimiento de fines colectivos de naturaleza política. Se perfila de esta manera, un sentido positivo del concepto de autoridad que no queda ya exclusivamente centrado en la relación de dominación entre sujetos o sujetos e instituciones sino en el reconocimiento de una instancia a la que obedece porque provee, a cambio, modos de satisfacción y sostén, un despliegue un “crecimiento individual y colectivo”, un espacio político hecho de reconocimiento (Greco, 2007, pp. 39-40).

Este reconocimiento permite generar compromisos con las comunidades a las cuales se atiende, de tal manera que la autoridad puede ser vista como una condición para el bien colectivo e individual. El traslado de estas reflexiones al ámbito de la gestión directiva aporta a la resolución de los conflictos que suscita el encuentro con el otro, porque, en lugar de abordarlos desde el control, pueden observarse como una vía de reconocimiento de la autoridad directiva. Así, la representación de la autoridad como un ejercicio arbitrario, como suele entenderse en los espacios educativos, se resignifica como parte de los aprendizajes que desencadenan la resolución de situaciones conflictivas. En términos de esta investigación, se busca develar, de qué manera el

encuentro con la alteridad brinda certezas a la comunidad, en el sentido de un ejercicio de autoridad que la reconoce. Así mismo, Greco (2007) retoma a Rancière en *El maestro ignorante*, para darnos otra perspectiva de la autoridad pedagógica:

Una autoridad posicionada desde la igualdad y en relación con su propia ignorancia es (...) una autoridad particular, es la que dice “no más” a un orden de desigualdad, la que puede enseñar lo que ignora porque no enseña desde su saber, la que corta el círculo de superioridad-inferioridad y colocándose al lado del otro, “en igualdad de condiciones”, provoca una relación diferente del otro consigo mismo (Greco, 2007, p.47).

En este sentido, la autoridad “en igualdad de condiciones” abre caminos hacia la emancipación del otro, en el sentido de brindarle herramientas y estrategias de resolución de conflictos en el encuentro/desencuentro con los otros, desde su propio ejercicio de autonomía singular. Dotando al otro de una corresponsabilidad (en este caso en la gestión de situaciones de conflicto), para resolver conforme a lo que ha aprendido desde la experiencia, donde la comunidad otorga el reconocimiento a la autoridad, no solamente por el nombramiento administrativo. Esta mención, me refiere al sentido de no buscar recetas para la resolución de conflictos, sino al contrario, revisar los caminos de encuentro y desencuentro con el otro para entender y reconocer su alteridad.

Una autoridad pedagógica que se haga cargo de la recepción de las nuevas generaciones, del trabajo de inscribir, nombrar y reconocer, proteger la vida y autorizar lo nuevo. Extraño trabajo a través del cual se sostiene la posibilidad de emancipación de quien depende, a su vez, de otro para ello (Greco, 2007, p. 62).

Lo antes referido, le da sentido al reconocimiento de la alteridad en el ejercicio de la autoridad pedagógica, con este significado de emancipación mutua. Pensar en el otro

no como el extraño que hay que des-extrañar, del inadecuado que hay que adecuar, del imposibilitado al que hay que dotar de posibilidades; sino que ese otro que está a cargo de la autoridad desde el reconocimiento pedagógico (en esta investigación, en la gestión del personal directivo) que le brinda la posibilidad de emanciparse no sólo desde lo pedagógico sino desde el ejercicio democrático de la autoridad, en una emancipación mutua. Lo que además abre el abanico de posibilidades de reconocimiento, no sólo a la población más vulnerable, sino a los otros en plural, que están y son parte de la comunidad escolar. Este tipo de autoridad promueve relaciones con mayor horizontalidad y compromiso de participar en la resolución de situaciones cotidianas, con un sentido más amplio que simplemente el de gestionar o resolver el conflicto. De este modo, se podría generar una especie de complicidad con el otro, que ayudaría mucho a tomar decisiones en conjunto para fines singulares o plurales.

Me llama la atención que, al pensar el ejercicio de autoridad desde una postura más igualitaria, podemos lograr condiciones de mayor reconocimiento frente a quienes son designados como vulnerables o son vulnerados en las escuelas. Sin lugar a dudas, escuchar, empatizar, poner en un plano de igualdad el sentir, las necesidades y las preocupaciones de toda la comunidad y de cada integrante, puede generar un mayor reconocimiento del ejercicio de autoridad, tanto de quien la ejerce como de quien acepta dicha autoridad.

Del ejercicio de la autoridad pensada desde la horizontalidad y desde el reconocimiento, no sólo surgirían beneficios para el personal directivo sino para toda la comunidad porque se generarían pactos implícitos de corresponsabilidad y de cooperación para la resolución de conflictos (en el sentido amplio que adopta esta expresión en este trabajo), dado que se establecen compromisos compartidos entre quien dirige y quienes son partícipes de dichos acuerdos.

Al interiorizar el sentido de autoridad más en la igualdad y el reconocimiento, cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, realizará acciones conjuntas que lleven no sólo a la resolución de conflictos, sino que, además, eviten y erradiquen las situaciones problemáticas, siendo los principales actores de las relaciones escolares.

1.1.1 La noción de autoridad desde la perspectiva de género.

Me interesa trabajar al género como categoría de análisis en las narraciones de las directoras, como una marca o huella en las experiencias de encuentro/desencuentro con la otredad. Y llevar el análisis a: ¿cómo influye el género en la gestión directiva? Se podría entender la dirección como el “rol que le viene a una persona en virtud de su papel, de su poder legal y socialmente aceptado” (Katz y Kahn, 1977, como se citó en Díez, 2006). Un rol que otorga “poder formal” para ejercer las funciones que conlleva ese cargo asignado, y que en esa medida es admitido legal y socialmente por la comunidad educativa y el entorno social. Pero históricamente la “autoridad” parece mantener aún una connotación “masculina”, observándose con frecuencia mejor predisposición de la comunidad educativa e inclusive de los equipos docentes frente al ejercicio de los roles personal directivos por parte de varones (Morgade, 2010).

Comenzaré enunciando que la idea de una persona (el director o la directora) que ejerce autoridad sobre otro grupo (los y las docentes) es, en cierto modo, anti educativa, si se piensa desde el autoritarismo o la arbitrariedad. Además, en nuestro país ha ido cambiando la concepción que se tiene del director o directora de las escuelas de Educación Básica, ya que es un concepto, histórico y contextual, por lo cual, no caben las comparaciones entre escuelas, alumnado, profesorado o personal directivo.

Por ejemplo, en el marco de una comunidad muy pobre, que vive situaciones de emergencia cotidianamente, el trabajo personal directivo se transforma sobre todo en un desafío de carácter social, a fin de resolver situaciones o condiciones que deben

atenderse para que la gestión de la escuela tenga alguna posibilidad de cumplimiento. Sin embargo, entre los prejuicios que circulan entre el personal docente y las familias surge la creencia de que el personal directivo sólo se ocupa de la administración y desatiende los problemas o las relaciones comunitarias. se encuentra la tensión e, inclusive, el divorcio entre las demandas administrativas (ejercidas por las autoridades inmediatas) y las exigencias de la comunidad.

En el análisis del ejercicio de autoridad, también es conveniente tomar en cuenta el género como un factor que establece diferencias en las prácticas y en el reconocimiento de la autoridad de gestión. El género da la pauta en esta investigación como una categoría analítica, una herramienta crítica y política, un instrumento que muestra el carácter socialmente construido de ideas, creencias y representaciones acerca de los roles de hombre y mujer, en diferentes culturas.

En la investigación que realiza Morgade (2010), sobre el estudio del ejercicio de autoridad de personal directivos mujeres, refiere que al tomar una decisión sobre una situación grave –lo cual se produce generalmente “en soledad”-, también suele haber cuestionamiento o descalificación más abierta: “cuando una mujer pone autoridad es una loca”. Se cuestionan de manera diferente las decisiones establecidas por el personal directivo, según el género y el ejercicio de autoridad.

En situaciones específicas dentro de las escuelas y fuera de éstas, el personal directivo es quien tiene que asumir la responsabilidad no sólo de su actuar propio, sino también de lo que hacen o dejan de hacer los integrantes de su comunidad educativa. La gestión directiva en una organización burocrática como la escuela, se justifica en gestión de coordinar y procurar la máxima funcionalidad entre los objetivos de la institución y el funcionamiento de la misma.

Es entonces cuando pudiera observarse de qué manera se ve o no reflejada la relación entre los sujetos de la institución y los procesos de la misma, con respecto al ejercicio de autoridad, ya que los parámetros escolares de gestión, casi siempre se basan en situaciones que nada tienen que ver con el reconocimiento de la alteridad. En el discurso institucional se busca desarrollar competencias para la vida, pero tal pareciera que la vida escolar estuviera fuera de los vínculos con las fronteras escolares; y en educación básica, la gestión se mide en relación con la cantidad de egresados, con los resultados de las evaluaciones externas.

Existen múltiples actividades de la gestión directiva que no siempre se contemplan en los documentos, como el hecho de que implica acciones y toma de decisiones desde la mediación permanente entre intereses divergentes y hasta contrapuestos; la tensión propia de algunos momentos del año, sobre todo el inicio (planificaciones-inscripciones) y la finalización (decisiones respecto de la promoción y la evaluación docente); y también los conflictos y cambios en la normativa y los arreglos en la infraestructura de los edificios escolares. La dirección suele sentir cierta soledad frente al “afuera” (Morgade, 2010, p. 224). Es decir, la dirección implica toma de decisiones sobre innumerables ámbitos que van desde la inmediatez hasta el acatamiento de los protocolos específicos de atención. Así, el rol personal directivo se dificulta también porque, en ocasiones, otras instancias de la gestión del sistema educativo no se hacen cargo de las situaciones conflictivas. Y la dirección está sola para atender las consecuencias.

La gestión directiva no tiene distinción de género por sí misma, las diferencias se marcan por socialización, por estereotipos, incluso por estigmatización del propio cargo (al considerar que el personal directivo es el único responsable de todo cuanto pasa en la escuela), pero nada tiene que ver con creer que los varones ejercen la autoridad de una manera distinta a las mujeres por sus condiciones de género. Además, como ya se

había mencionado, cada escuela tiene sus propias características y el mismo personal directivo cambia las estrategias de una escuela a otra. Sin embargo, es justamente el contexto que va determinando o seccionando estilos por género, edad, entre otras características que pudieran influir en la identificación del personal directivo.

En cuanto a los valores que subyacen a la gestión, en el estilo masculino predomina la estructura piramidal frente al estilo femenino, que se configura por medio de redes, fluyendo la información en múltiples direcciones (Helgesen, 1995 como se citó en Díez, 2006, p. 162). Así, mientras que los directivos se colocan en la cúspide de una pirámide exclusiva, las directivas se sitúan en el centro de una red inclusiva. El objetivo del ejercicio de autoridad masculino son los resultados y se centra en el “hacer”, mientras que en el femenino el objetivo es el proceso y se basa en el “ser”. Sin embargo, la gestión directiva no solamente tiene condicionantes de género o edad, ya que la complejidad de cada escuela va determinando la gestión del mismo plantel, y dentro de la propia dirección existe una amplia diversidad tanto en la toma de decisiones como en quienes han de tomarlas.

1.1.2 Autoridad

La propuesta de Rancière del maestro ignorante, abre el camino hacia la emancipación en un sentido de propiciar en los otros la búsqueda de sus propios aprendizajes, tomando como pretexto la experiencia de Jacotot al distanciar la explicación del aprendizaje, con un alumnado que se enfrenta a un contenido que ambas partes ignoraban y la maravilla de sus vivencias fue que se dio el acto pedagógico desde la emancipación de los procesos de sus discípulos, dejando de lado explicar o dar instrucciones para aprender.

Jacotot, un profesor del siglo XIX (ignorante del holandés) da a sus alumnos holandeses un libro de Telémaco para que sean ellos quienes realicen la tarea de descubrir la lengua. La experiencia poco pedagógica le revela que los alumnos son

capaces de hallar por sí mismos significado y relaciones entre ambas lenguas y son capaces de aprender por sus propios medios, sin ninguna explicación. Aprendieron igual que como hicieron con la lengua materna “[...] observando y reteniendo, repitiendo y comprobando, relacionando lo que pretendían conocer con lo que ya conocían, haciendo y reflexionando en lo que habían hecho. Hicieron lo que no se debe hacer, como hacen los niños, ir a ciegas, adivinando” (Rancière, 2007, p. 25).

Educar no es explicar, es emancipar para que sean los otros quienes busquen su propio aprendizaje. Jacotot “se puso a enseñar lo que él ignoraba y a proclamar la emancipación intelectual; se puede aprender sin maestro explicador: la instrucción es como la libertad, no se da, se toma” (Rancière, 2007, p. 136).

Con la premisa anterior, lo traslado al ámbito del ejercicio de autoridad, en donde se puede encaminar esta emancipación con un reconocimiento mutuo. De tal manera que el ejercicio de autoridad no sea meramente dar instrucciones o dictar indicaciones, sino que lleve a la búsqueda de la propia emancipación. Además, es importante saber desde dónde se está mirando al otro, desde el que participa de su propia dirección o desde quien requiere ayuda por no tener las capacidades para tomar decisiones o resolver situaciones.

Así pues, el maestro no debe ser quien explica o muestra el camino. Ser un explicador es dar por hecho que quien aprende es tonto y no puede aprender sin ayuda.

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. (Rancière, 2007, p. 21)

Con lo anteriormente expuesto se puede decir que, al pensar al personal directivo como el concededor, el maduro, el capaz o el más inteligente; es entonces, esperar o

suponer que el resto (profesorado, alumnado y comunidad en general) son los ignorantes, los inmaduros, los incapaces. Ya que de manera histórica la ideología del ejercicio de autoridad, así se plantea; el que sabe más es el jefe o el líder, quien no se equivoca, porque tiene los mayores elementos para resolver todo de todos y en cualquier momento.

Bajo este supuesto, el “principio de la explicación” consiste en considerar que existen inteligencias inferiores (la del hombre del pueblo y la de los niños) e inteligencias superiores (la del maestro), la cual, según Rancière (2007), conoce:

(...) las cosas a través de la razón, procede por método, de lo simple a lo complejo, de la parte al todo. Es ella la que permite al maestro transmitir sus conocimientos adaptándolos a las capacidades intelectuales del alumno y la que permite comprobar que el alumno ha comprendido bien lo que ha aprendido. (p. 22)

A esto se le llama “el principio del atontamiento”. El maestro es “atontador” no porque actúe con malignidad para conservar poder y orden social, sino porque:

Cuanto más sabio es, más evidente le parece la distancia entre su saber y la ignorancia de los ignorantes. Cuanto más educado está, más evidente le parece la diferencia que existe entre tantear a ciegas y buscar con método [...] Ante todo, dirá, es necesario que el alumno comprenda, y por eso hay que explicarle cada vez mejor. Tal es la preocupación del pedagogo educado: ¿comprende el pequeño? No comprende. Yo encontraré nuevos modos para explicarle, más rigurosos en su principio, más atractivos en su forma. Y comprobaré que comprendió. (Rancière, 2007, p. 22)

Así el maestro atontador cree que el alumno no aprenderá si no se le explica.

El maestro explicador es pues un vehículo de dominación y de sumisión del alumno:

Además, este principio de la explicación:

(...) no es solamente el arma atontadora de los pedagogos sino el vínculo mismo del orden social. Quien dice orden dice distribución de rangos. La puesta en rangos supone explicación, ficción distribuidora y justificadora de una desigualdad que no tiene otra razón que su ser. (Rancière, 2007, p.148)

Aunado a la dominación que supone ser un maestro atontador:

Sabemos, en efecto, que la explicación es el trabajo de la pereza. Le basta con introducir la desigualdad, y eso cuesta poco. La jerarquía más elemental es la del bien y del mal. La relación lógica más simple que puede servir para explicarla es la del antes y la del después. Con estos cuatro términos, el bien y el mal, el antes y el después, se tiene la matriz de todas las explicaciones (Rancière, 2007, p. 148).

Entonces podemos decir que el principio del atontador está basado en proporcionar de luz (el bien) al que necesita ser iluminado y diferenciar en un antes y un después de haberle dado la luz.

La experiencia de Jacotot rompe con la lógica pedagógica que contrapone el saber y la ignorancia. El pedagogo tradicional busca a través de diversos métodos, “transmitir los conocimientos del maestro al alumno”. Sin embargo, Jacotot no transmitió ningún conocimiento ni aplicó ningún método. “El método era puramente el del alumno” (Rancière, 2007, p. 29). Dicho método pone en tela de juicio el método de atontamiento y genera el reto de buscar diferentes alternativas.

El ser humano es capaz de aprender a lo largo de su vida muchas cosas sin ninguna instrucción: “Llamemos a esta manera de aprender «enseñanza universal»” (Rancière, 2007, p. 31). Con esta enseñanza universal no se han empleado métodos o

estrategias específicas, simplemente la necesidad de aprender como motor para aplicar lo aprendido.

El acto de la inteligencia es ver y comparar lo que ve. En primer lugar, la inteligencia ve al azar. Tiene que buscar para repetir, para crear las condiciones para ver de nuevo lo que vio, para ver hechos semejantes, para ver los hechos que podrían ser la causa de lo que ella vio. Debe también formar las palabras, las frases, las figuras, para decir a los otros lo que vio. En resumen, con todo respeto a los genios, el modo más frecuente del ejercicio de la inteligencia es la repetición. Y la repetición aburre (Rancière, 2007, p. 77).

Asimismo, Rancière (2007) menciona que:

Todo el mundo practica este método si le es preciso, pero nadie quiere reconocerlo, nadie quiere enfrentarse con la revolución intelectual que significa. El círculo social, el orden de las cosas, prohíbe que sea reconocido como lo que es: el verdadero método por el cual cada uno aprende y toma conciencia de su capacidad. (p. 32)

Así, Rancière (2007) señala que el aprendizaje puede llevarse a cabo por medio de un maestro atontador (un sabio) o un maestro emancipador (un ignorante); son las vías que él encuentra. En el ámbito del ejercicio de autoridad emancipar, no sería delegar la autoridad, sino buscar las estrategias de resolución, no solamente mediante la orientación del personal directivo, sino por la necesidad de aprender a resolver las situaciones que se presenten.

[...] se puede enseñar lo que se ignora si se emancipa al alumno, es decir, si se le obliga a usar su propia inteligencia. [...] Para emancipar a un ignorante, es

necesario y suficiente con estar uno mismo emancipado, es decir, con ser consciente del verdadero poder del espíritu humano. (Rancière, 2007, p. 31)

La emancipación consiste entonces, en ser conscientes de nuestras capacidades y usarlas: “que todo hombre del pueblo pueda concebir su dignidad de hombre, tomar conciencia de su capacidad intelectual y decidir su uso”. (Rancière, 2007, p. 33)

Sin embargo, para mantener las jerarquías sociales y no contravenir lo establecido, era necesario el “principio explicador”:

[...] había que impedir era que los pobres supieran que podían instruirse a través de sus propias capacidades, que tenían capacidades –esas capacidades que ahora reemplazaban, en el orden social y político, a los antiguos títulos de nobleza–. Y lo mejor que se podía hacer para eso era instruirlos, es decir, darles la medida de su incapacidad. (Rancière, 2007, p. 162)

Con base en lo anterior, el ejercicio de autoridad en el ámbito de la educación en ocasiones se utiliza para limitar las oportunidades y la autoafirmación de las personas menos privilegiadas, al hacerles creer que son inherentemente incapaces. Esto plantea preguntas sobre la equidad, la justicia y el papel de la educación en la promoción de la igualdad y la movilidad social. Por otro lado, la desigualdad de las inteligencias se sustenta bajo el argumento de que no existen dos personas idénticas, incluso aunque se críen en igualdad de condiciones, por tal motivo en el ejercicio de autoridad no habrá caminos iguales o gestiones idénticas, porque cada contexto es diferente y las condiciones de igual manera. No obstante, la desigualdad no es resultado de más que de la voluntad, “el hombre es una voluntad servida por una inteligencia. La voluntad es el poder racional”. (Rancière, 2007, p. 85)

Esta afirmación puede caer en la machacada frase ‘querer es poder’, sin embargo, la voluntad no es el deseo de ser o poseer, sino es “este foco de racionalidad, esta conciencia y este aprecio de sí como ser razonable [...]. El ser racional es ante todo un ser que conoce su potencia, que no se engaña sobre ella”. (Rancière, 2007, p. 79)

En la obra, se aborda otro tema relacionado con la verdad, que se distingue de la opinión. La verdad no se asocia con los seres humanos, no se les otorga ni se somete a la fragmentación de nuestras expresiones. Por otro lado, la opinión permite orbitar alrededor de la verdad, aunque no hay dos órbitas iguales. Con esta perspectiva, giramos en torno a la verdad, de hecho en hecho, de relación en relación, de frase en frase. Por lo tanto, nadie puede afirmar poseer la verdad; el pensamiento no se presenta como una verdad absoluta, sino que se manifiesta a través de la veracidad. Se divide, se comunica y se traduce para que otro pueda crear un relato diferente, otra interpretación.

Aunado a la verdad está el concepto de razón, la cual se considera como un parámetro de la inteligencia y la virtud (al modo como solían entenderla los estoicos).

El hombre que obedece a la razón no necesita ni de leyes ni de magistrados. [...] Pero sabemos que esa razón no es el privilegio de los sabios. Los únicos insensatos son los que tienden a la desigualdad y a la dominación, los que quieren tener razón. (Rancière, 2007, p. 97)

Esta desigualdad entre los que poseen la razón y los que no la tienen es la que crea sumisión y jerarquías, propias del orden social.

Pero también se puede afirmar que tal orden social sólo es una ficción. Todo lo que es género, especie, sociedad, no tiene realidad alguna. Sólo los individuos son reales, sólo ellos tienen una voluntad y una inteligencia, y todo el orden que los somete al género humano, a las leyes de la sociedad y a las distintas

autoridades, no es más que una creación de la imaginación. (Rancière, 2007, p. 96)

En este sentido, creer que algunos son más inteligentes y por ende poseen el poder es una ficción; las circunstancias son entonces las que crean las diferencias.

Sólo los partidarios de la igualdad de las inteligencias pueden comprender esto: si ese cadí se hace obedecer por sus esclavos, ese blanco por sus negros, es porque no les es ni superior ni inferior en inteligencia. Si las circunstancias y las convenciones separan y jerarquizan a los hombres, crean el orden y fuerzan la obediencia, es porque son las únicas en poder hacerlo. «Es precisamente porque somos todos iguales por naturaleza que debemos ser todos desiguales por las circunstancias. La igualdad sigue siendo la única razón de desigualdad. (Rancière, 2007, p. 115)

Así pues, el maestro emancipador debe oponerse a esta tradición de someter para:

Levantar el ánimo de aquellos que se creen inferiores en inteligencia, de sacarlos del pantano donde se estancan: no el de la ignorancia, sino el del menosprecio de sí mismos, del menosprecio en sí de la criatura razonable. Se trata de hacer hombres emancipados y emancipadores. (Rancière, 2007, p. 130)

Bajo este contexto, Rancière considera que existen muchas formas de ser maestro e instruir. “pero solamente existe una manera de emancipar. Y nunca ningún partido ni ningún Gobierno, ningún ejército, ninguna escuela ni ninguna institución, emancipará a persona alguna” (Rancière, 2007, p. 130). Es por eso que, al tener el planteamiento de institucionalizar o gobernar, se plantea en un sentido imperativo y de sometimiento de las personas a las cuales se les sujeta a dichas “instituciones”. En el

caso de la autoridad directiva, si se piensa desde dirigir o autorizar al resto (alumnado, profesorado y/o familias) nuevamente se toma una postura de superioridad ante el que es inferior y requiere dirección o guía.

El autor refuerza su proposición señalando que la desigualdad es aquello que impide el desarrollo de los hombres y aunque la sociedad sea funcional a pesar de la desigualdad, ésta debe eliminarse a favor del hombre.

Es necesario elegir entre hacer una sociedad desigual con hombres iguales o una sociedad igual con hombres desiguales. Quien tiene aprecio por la igualdad no debería vacilar: los individuos son seres reales y la sociedad una ficción. Es para los seres reales que la igualdad tiene valor, no para una ficción. (Rancière, 2007, p. 166)

De este modo, la igualdad se erige como un concepto central no sólo en lo que respecta a la igualdad de inteligencias, sino en la búsqueda de la igualdad como un concepto más amplio, con alcances sociales. La igualdad no es algo que se deba alcanzar, no es un propósito, un deseo o un ideal, debe ser un punto de partida. Al pensarlo desde el ejercicio de autoridad y en la toma de decisiones, sería desde la horizontalidad, desde la escucha de las propuestas, dejando de lado el autoritarismo y la etiqueta de sometimiento de las personas.

El problema de los proletarios, excluidos de la sociedad oficial y de la representación política, no era diferente al de los sabios y al de los poderosos: como ellos, no podían llegar a ser hombres, en el pleno sentido de la palabra, si no era a condición de reconocer la igualdad. Pero la igualdad no se da ni se reivindica, se practica, se verifica. (Rancière, 2007. p. 171)

De cualquier manera, la enseñanza universal estaba destinada a fracasar puesto que supone libertad y emancipación, por ende: “la enseñanza universal no se consolidará, no se establecerá en la sociedad. Pero no perecerá, porque es el método natural del espíritu humano, el de todos los hombres que buscan por sí mismos su camino” (Rancière, 2007).

La relación entre las ideas de Jacques Rancière sobre el "maestro explicador que atonta" y el "maestro ignorante que libera" se puede vincular al ejercicio de autoridad pedagógica en el ámbito educativo. El ejercicio de autoridad pedagógica es un tema crucial en la educación, ya que se refiere a cómo los maestros ejercen su autoridad y liderazgo en el aula o en el proceso educativo en general. (p. 173)

A continuación, se relaciona los tipos de maestros que describe Rancière con el ejercicio de autoridad.

Cuando un maestro adopta el enfoque del "explicador que atonta", suele ejercer una autoridad tradicional y jerárquica en el aula. En este caso, la autoridad del maestro se basa en su conocimiento y experiencia, y los estudiantes tienden a estar en una posición de subordinación. El maestro es el poseedor del conocimiento, y su papel es transmitir información de manera unidireccional. Este enfoque de autoridad pedagógica puede llevar a una relación autoritaria, donde los estudiantes tienen un papel pasivo y no participan activamente en la construcción de su propio conocimiento.

En cambio, el "maestro ignorante que libera" se relaciona con un enfoque de autoridad pedagógica más compartida y colaborativa. En este enfoque, el maestro no asume una posición de superioridad intelectual, lo que significa que su autoridad no se basa únicamente en su conocimiento. En su lugar, el maestro se convierte en un guía o facilitador del aprendizaje, creando un ambiente donde los estudiantes pueden explorar, cuestionar y construir su propio

conocimiento. Esta forma de autoridad pedagógica permite una mayor participación de los estudiantes y fomenta su independencia y pensamiento crítico.

La relación con el ejercicio de autoridad pedagógica radica en cómo el maestro elige ejercer su autoridad en el aula y en la relación con los estudiantes. El enfoque de "maestro ignorante que libera" promueve una autoridad más democrática y participativa, donde el maestro y los estudiantes colaboran en el proceso de aprendizaje. Esto puede empoderar a los estudiantes y permitirles asumir un papel más activo en su educación.

1.1.3. Autoridad y empoderamiento de las mujeres.

A partir de los años 60 del siglo XX, la noción de empoderamiento se utilizó con mucha frecuencia entre las organizaciones internacionales, y en el ámbito académico y del movimiento feminista, hasta popularizarse, aunque, como señala Stromquist (1997) con frecuencia se empleó para referirse a situaciones y propuestas que “involucran una adquisición de poder más allá de una actividad simbólica o de un evento” (p. 75). En este sentido, no siempre se ha empleado en relación con su significado emancipatorio que le confiere un alcance profundo. En cambio, tiende a “suscitar la discusión sobre la agencia personal en lugar de la dependencia de los intermediarios, algo que une la acción con las necesidades y genera cambios colectivos significativos” (p. 75). Aunado a lo anterior, la autora enfatiza que este concepto “no concierne únicamente a la identidad personal, sino que hace aflorar un análisis más amplio de los derechos humanos y la justicia social”. (Stromquist, 1997, p. 75). Por eso, la autora propone examinar la génesis de esta noción en los movimientos populares, lo que podría aportar a una comprensión más profunda. Al respecto, nos dice:

Este término emergió en el contexto de los movimientos de derechos civiles en Estados Unidos durante la década de los sesenta, tras el significativo trabajo de desobediencia civil y las campañas de registro de votantes para garantizar los derechos democráticos de la comunidad

afroamericana (...) comenzó a ser aplicado en los movimientos de las mujeres a mediados de los años setenta. (Stromquist, 1997, p. 77). Desde la perspectiva de la autora, esta noción se generalizó entre los grupos oprimidos porque enfrentaban el problema común “de una voluntad limitada, por parte de los que ejercen el control, de ocuparse de la seriedad de las condiciones de estos grupos y trabajar en la búsqueda de soluciones” (Stromquist, 1997, p. 77). Desde ese punto de vista, el empoderamiento devino en una estrategia a fin de que los grupos oprimidos pudieran “desarrollar, por sí mismos, un poder para generar el cambio (porque); el poder no les será entregado por el solo hecho de pedirlo (Stromquist, 1997, p. 77).

Desde el enfoque de género, plantear el empoderamiento de las mujeres implica ubicarlas en el ámbito de lo público y de lo político, un desplazamiento que, de acuerdo con Stromquist (1997) cobró relevancia en las instancias preparatorias de la Conferencia de Nairobi en 1985. Al respecto, menciona:

El concepto recibió un fuerte impulso con la publicación de la obra de Sen y Grown, *Desarrollo, crisis y enfoques alternativos: perspectivas de las mujeres en el Tercer Mundo* (1988). preparada para la conferencia de Nairobi al finalizar la Década de las Mujeres, de las Naciones Unidas, en 1985. En esta obra, la sección sobre "empoderándonos" identifica claramente la creación de organizaciones de mujeres como elemento central para el diseño e implementación de las estrategias tendientes a la transformación de género. (p. 77).

Para ahondar en los significados de este concepto, conviene mencionar que refiere a “un proceso para cambiar la distribución del poder, tanto en las relaciones interpersonales como en las instituciones de la sociedad” (Stromquist, 1997, p. 78). Sin embargo, se trata de un cambio en la agencia, de manera tal que ya o será el Estado quien se encargue de identificar y decidir los cursos de acción para atender las necesidades de las mujeres, sino que serán ellas mismas quienes se convertirán en “sus propias defensoras para así afrontar los problemas y las

situaciones que las afectan, y que han sido previamente ignoradas” (p. 78). Desde ese punto de vista, el empoderamiento refiere a un proceso político orientado a la toma de conciencia de las mujeres y de quienes diseñan política pública para lograr cambios estructurales en el nivel social.

En este punto cabe preguntarse por el papel que puede jugar la educación en favor del empoderamiento de las mujeres. Al respecto, nuevamente surge la aportación de Stromquist (1997) quien señala:

La educación formal juega un papel crucial en el mejoramiento de la identidad de género al modificar los estereotipos sexuales presentes en los materiales educativos, promover identidades de género positivas a través del currículo, capacitar a los docentes en sensibilidad de género y ofrecer servicios de orientación y asesoramiento libres de prejuicios de género. Estos componentes, en mi opinión, son fundamentales como antecedentes para el empoderamiento, aunque no constituyen el empoderamiento en sí mismo. Para la autora estas son condiciones para favorecer el empoderamiento. A las que en esta investigación se agrega el ejercicio de autoridad, tanto pedagógica como de gestión, que puede incorporarse como parte de un plan de acción para asegurar los derechos de las mujeres (el cambio de la institución escolar) (p. 79).

Una manera de promover la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres en el contexto educativo y escolar ha sido a través de talleres y actividades de sensibilización. Sin embargo, León (1997) advierte que, “una sensación de empoderamiento puede ser una mera ilusión si no se conecta con el contexto y se relaciona con acciones colectivas dentro de un proceso político” (p.16). Desde la perspectiva de la autora, este vínculo entre lo subjetivo y lo colectivo resulta fundamental “porque el empoderamiento no se limita únicamente a un crecimiento individual, sino que también busca transformar las estructuras sociales que obstaculizan la participación y el acceso a la toma de decisiones en general” (p. 16).

En este punto, cabe mencionar otra característica de este proceso al que se refiere la autora. Al respecto señala que no se trata de un proceso lineal, es decir, que conlleva un punto de inicio y otro de llegada que implicaría un tránsito desde una posición de nulo o escaso empoderamiento hacia otra de empoderamiento pleno, igual para todas las mujeres. Precisamente porque, "el empoderamiento es diferente para cada individuo o grupo según su vida contexto e historia y según la localización de la subordinación en lo personal, familiar, comunitario, nacional, regional y global" (León, 1997 p.20).

De lo anterior se desprende que estamos frente a un proceso dinámico y relativo que se comprende mejor cuando se reconoce y respeta la diversidad de experiencias y contextos de las mujeres y los grupos femeninos. En el ámbito educativo no podemos dejar de lado a las mujeres cuando se habla de autoridad o de poder, ya que el gremio docente está principalmente conformado por mujeres. El empoderamiento con su naturaleza no lineal y su capacidad para adaptarse a diversas realidades resulta fundamental para comprender el alcance e impacto en la promoción de la igualdad de género y la justicia social.

Además, León refiere que el empoderamiento se entiende como un proceso de superación de la desigualdad de género. Se busca que las mujeres reconozcan que hay una ideología que legitima la dominación masculina y que entiendan que esta ideología perpetúa la discriminación (León, 1997 p.20).

Al cuestionar y modificar las ideologías y sistemas que perpetúan la desigualdad de género, el empoderamiento contribuye a forjar sociedades más equitativas e inclusivas para todas las personas, sin importar su género. El ejercicio de autoridad está ligado al reconocimiento del poder decidir, de poder incidir, del poder transformador y, en términos de educación, del impacto que tiene el ejercicio de autoridad en las comunidades educativas.

En este punto, conviene referir la clasificación de poder que ofrece la autora, a partir de la propuesta de Lukes (1974), para orientar el análisis del lugar desde donde se ejerce la autoridad y si se toma en cuenta solamente la dimensión individual o incluye lo colectivo, es decir, desde una mirada unilateral o desde un enfoque más democrático. De este modo, León propone la siguiente clasificación de los tipos de ejercicio de poder:

- Poder sobre. El poder sobre es el más familiar y común y en general cuando se habla de relaciones de poder, se piensa en este tipo representa la habilidad de una persona para hacer que otras actúen en contra de sus deseos es la capacidad de un actor de afectar los resultados aún en contra de los intereses de los demás, es decir, es una capacidad interpersonal en la toma de decisiones (León, 1997 p.16).
- El poder para. Este poder sirve para incluir cambios por medio de una persona o grupo líder que estimula la actividad en otros e incrementa su ánimo. En esencia es un poder generativo o productivo, aunque puede haber resistencia y manipulación permite compartir el poder y favorece el apoyo mutuo (León, 1997 p.19).
- Poder con. Este poder se aprecia especialmente cuando un grupo presenta una solución compartida a sus problemas se refiere a que el todo puede ser superior a los a la sumatoria de las partes individuales (León, 1997 p.19).
- Poder desde dentro o poder del interior. Este poder representa la habilidad para resistir el poder de otros mediante el rechazo a las demandas indeseadas. Ofrece la base desde la cual construir a partir de sí mismo. Incluye el reconocimiento y el análisis de los aspectos por medio de los cuales se mantiene y reproduce la subordinación de las mujeres, lo cual se logra con base en la experiencia (León, 1997 p.19).

En este punto, conviene mencionar que, de acuerdo con Stromquist (1997), una plena definición de empoderamiento debe incluir los componentes cognitivos, psicológicos, políticos y económicos.

El componente cognitivo alude a la comprensión que logran las mujeres sobre sus condiciones de subordinación, y las causas en los niveles micro y macrosocial. En este sentido incluye la necesidad de adoptar posiciones y tomar decisiones que, probablemente, contradicen las expectativas y normas sociales de género. También, la autora recupera las reflexiones de Hall (1992) en relación con “la comprensión de patrones de comportamiento que crean dependencia, interdependencia y autonomía en la familia y en la sociedad en general”, un aspecto del componente cognitivo de gran relevancia en relación con el empoderamiento (Stromquist, 1997, p. 80). Aunado a lo anterior, y dentro de este mismo componente, se incluye el conocimiento de los derechos legales por parte de las mujeres, específicamente, la normativa que garantiza la igualdad de género, de manera tal que puedan presionar para el goce de sus derechos.

En relación con el componente psicológico, éste “incluye el desarrollo de sentimientos que las mujeres pueden poner en práctica a nivel personal y social para mejorar su condición, así como el énfasis en la creencia de que pueden tener éxito en sus esfuerzos por el cambio” (Stromquist, 1997, p. 80). Este componente es relevante para afrontar y resolver problemas ya que “debido a experiencias repetidas de efectos incontrolables, muchas mujeres creen que no pueden modificar su medio o sus situaciones personales”; de este modo, pueden caer en la desesperanza o la aceptación resignada de situaciones que las perjudican. En este sentido, la autora plantea:

La desesperanza impide las oportunidades de mediación y compromiso y, con frecuencia, las mujeres terminan reforzando los estereotipos femeninos de pasividad y autosacrificio. Desde luego, no todas las mujeres sucumben a las fuerzas de socialización del rol sexual dominante y algunas son capaces de cuestionarlas e incluso de rechazarlas. Sin embargo, en términos generales, es un hecho muy conocido que muchas mujeres, particularmente aquellas que

pertenecen a hogares de bajos ingresos, desarrollan niveles bajos de autoestima, fácilmente perceptibles. (Stromquist, 1997, p. 81)

La reflexión anterior brinda una orientación poderosa en relación con el papel que puede desempeñar el sistema educativo y la escuela para desarrollar el componente psicológico del empoderamiento porque, si bien “la autoconfianza y la autoestima no se pueden enseñar (sin embargo) se pueden facilitar las condiciones bajo las cuales se pueden desarrollar” (p. 81).

El componente político del empoderamiento supone el desarrollo de una conciencia individual, junto con la “habilidad para analizar el medio circundante en términos políticos y sociales, (y) para organizar y movilizar cambios sociales” De lo anterior se desprende que la acción colectiva resulta fundamental para asegurar los cambios sociales (Stromquist, 1997, p. 82).

En este sentido, conviene señalar que, si bien, el componente psicológico del proceso es importante, no alcanzará la meta esperada a menos que se acompañe con la autonomía económica de las mujeres. Al referirse a la participación de las mujeres en el mercado laboral, Stromquist (1997) plantea:

Aun cuando el trabajo de las mujeres por fuera del hogar significa, con frecuencia, una doble carga, la evidencia empírica apoya la idea de que el acceso al trabajo incrementa la independencia económica de las mujeres, lo que genera un mayor nivel de independencia en general (...) El componente económico del empoderamiento requiere que las mujeres tengan la capacidad de comprometerse con una actividad productiva que les brindará algún grado de autonomía financiera, sin importar qué tan pequeño sea al comienzo, ni cuán difícil sea alcanzarlo (p. 81).

En relación con lo anterior, el trabajo docente y la labor directiva en educación, va más allá de las tareas administrativas diarias, utilizadas para promover una cultura escolar donde se respeten

y valoren las voces y perspectivas de todos, especialmente las de las mujeres. A través del ejercicio de autoridad, se podría garantizar que las políticas y prácticas educativas sean inclusivas y equitativas, desafiando cualquier forma de discriminación de género. En este sentido, el ejercicio de autoridad se puede convertir en una herramienta poderosa para impulsar el empoderamiento de las mujeres y crear un entorno donde todas puedan ser participes de trayectorias de reconocimiento.

Para promover un proceso de empoderamiento en el contexto educativo se puede retomar la propuesta de Sara Evans (1979), citada por Stromquist (1997) que implica trabajar con los siguientes aspectos, a fin de generar las condiciones para una conciencia colectiva en resistencia:

1. Espacios sociales donde los miembros de un grupo oprimido puedan desarrollar un sentido independiente de valía en contraste con las definiciones que reciben de segunda clase o ciudadanos inferiores;
2. Los modelos de roles de las personas deben romper con los patrones de pasividad;
3. Una ideología que pueda explicitar las fuentes de opresión, la sublevación justificada y dar una visión de un futuro cualitativamente diferente;
4. Una amenaza contra el nuevo sentido de ser que obligue a confrontar las definiciones culturales heredadas; en otras palabras, es imposible para la persona "hacerlo por sí misma" y escapar de los límites de un grupo oprimido; y finalmente (reconocimiento de si requiere o debe acompañarse del trabajo colegiado que supone lo que se señala en el punto siguiente si se pretende cambiar el ejercicio de autoridad en el sistema educativo y en las escuelas).
5. Una red de comunicación y amistad a través de la cual puede difundirse una nueva interpretación, activando la conciencia insurgente en un movimiento social (p. 89).

Por último, también es importante considerar que, si bien estos procesos de empoderamiento descansan en esta conjunción de componentes individuales y en la acción colectiva, también demanda un compromiso constante que no siempre puede lograrse cuando el personal docente debe afrontar obstáculos derivados, no sólo de las demandas y exigencias laborales sino de la posición que ocupan las mujeres por su condición de género. La participación está llena de obstáculos y sólo unas pocas podrán hacerla posible.

En este sentido, como señala Stromquist (1997):

La forma de posibilitar que las mujeres se comprometan con las actividades de empoderamiento, al tiempo que afrontan problemas críticos de supervivencia en su mundo diario, constituye un desafío real. Para abordar este desafío, es crucial adoptar un enfoque integral que reconozca y atienda las diversas dimensiones de la desigualdad de género. Esto implica proporcionar recursos y apoyo para cubrir las necesidades inmediatas de las mujeres, al mismo tiempo que se les brindan oportunidades y herramientas para fomentar su autonomía y participación en la toma de decisiones. (p. 92).

A pesar de estos obstáculos, la autora insiste en que, si bien en el corto plazo, probablemente “no cambiarán el mundo —las jerarquías y los centros de poder permanecerán por un tiempo— (sin embargo), estas mujeres empoderadas pueden minar el poder tradicional y redefinirlo”. Este propósito es uno de los impulsos para concretar la investigación centrada en el vínculo entre autoridad y empoderamiento.

1.2 Momentos de la experiencia, experiencia de alteridad

Se entiende por experiencia de alteridad todo encuentro vivido que nos deja huella, que mueve nuestros esquemas previos, que se inserta en nuestro sistema de creencias, pero que incide directamente en el encuentro con el Otro, y en cómo se modifica nuestro actuar frente a ese Otro, a partir de la interacción y la experiencia que nos deja la convivencia (Contreras, 2010).

Existen distintos momentos de la experiencia; como señala (Gadamer, 1993, como se citó en Leyva, 2019): “existen experiencias del: a. Conocimiento de gentes; b. Conocimiento de persona; c. Experiencia del tú o experiencia de alteridad.

a. Conocimiento de gentes. Reconoce lo típico y lo regular en el comportamiento humano y se interpreta desde los intereses y expectativas propias. No hay una apertura real a dejarse hablar por el otro, al respecto (Gadamer 1993, p.222 como se citó en Leyva 2019):), señala: “existe una experiencia del tú que, observando el comportamiento de los hombres, detecta elementos típicos, y que gracias a esta experiencia adquiere capacidad de previsión sobre el otro”, este acercamiento hacia el tú significa la pura referencia a sí mismo.

b. Conocimiento del tú como persona. Se caracteriza por un distanciamiento reflexivo que rompe con la inmediatez del vínculo con el tú; éste “es comprendido, pero en el sentido de que es anticipado y aprehendido reflexivamente desde la posición del otro” (Gadamer, 1993, p. 222 como se citó en Leyva 2019):). En esta manera de reconocimiento del tú no existe un vínculo auténtico de reciprocidad que, de acuerdo con el autor, constituye la verdadera relación entre el yo y el tú, y que caracteriza la experiencia hermenéutica que abordamos a continuación.

c. La apertura a la tradición o experiencia de alteridad. Para hacer posible el encuentro con la alteridad, es necesario reconocer nuestros prejuicios, defraudar nuestras expectativas, estar dispuesto a cuestionar lo que somos o creíamos ser, mantenernos abiertos a aquello que nos altera, requiere dejar que el otro nos hable. Al respecto, (Gadamer 1993, p. 223 como se citó en Leyva 2019):) señala: “la apertura al otro implica un reconocimiento de que debo estar

dispuesto a dejar valer en mí algo contra mí, aunque no haya ningún otro que lo vaya a hacer valer contra mí”.

La clasificación anterior nos ayuda a definir con mayor claridad a qué podemos denominar como experiencia de alteridad o apertura al encuentro con el otro: este último momento, alude a un diálogo, es decir, a dejar que ese otro nos hable y a tener la apertura de dejarnos decir por ese otro y tratar de entenderlo.

Tener en claro esta distinción aporta a la comprensión de las interacciones cotidianas. Algunas obedecen a la primera categoría o clasificación, por ejemplo, cuando el personal directivo gestiona una inscripción basada meramente en los números y las estadísticas, sin contemplar las características del alumnado o el profesorado.

Otras coinciden o pueden analizarse desde la segunda perspectiva, es decir, como conocimiento del tú, por ejemplo, cuando el personal directivo responde los requerimientos administrativos de algún caso, sin intención de conocer a fondo la singularidad de los sujetos involucrados, donde el otro se ve como un tú pero referido a mí, a mis intereses, necesidades, etcétera. Eso se juega mucho en la resolución de los conflictos.

Sin embargo, en la gestión directiva, estas experiencias de alteridad, que es la tercera categoría, pueden aportar al personal directivo elementos fundamentales para entender a esos otros que le hablan a través de alguna situación dentro o fuera de lo cotidiano, dando pie a la búsqueda de mejores alternativas de resolución o atención a las necesidades en conjunto.

En la gestión directiva existen múltiples encuentros con los otros, pero no necesariamente son o llegan a ser experiencias de alteridad, sin embargo, algunas determinan el curso de la toma de decisiones y el ejercicio de autoridad en cada directora; pudiendo ser entre pares, con el profesorado, con el alumnado, con padres y madres de familia e incluso con otras autoridades. Estas experiencias se pueden hacer presentes desde el personal directivo o desde otros

personajes que integran la comunidad educativa, los implicados no siempre han de ser los mismos. Es decir, la alteridad para el otro, para la comunidad educativa, puede ser el propio personal directivo.

Lo que aprendemos de la experiencia del encuentro con el otro es la posición a partir de la que afrontamos nuevas situaciones, cuando lo vivido con el otro ha dejado en nosotros nuevas formas de mirar, estar, interpretar y actuar.

1.3. Experiencia y alteridad en educación

Skliar (2009) concibe la experiencia como “aquello que irrumpe, que nos toma por sorpresa, que nos conduce por caminos imprevistos, que nos enfrenta a los misterios del vivir, de las relaciones, de los otros”. Por esta razón, reflexionar sobre las vivencias nos conduce a pensar (y vivir) la educación desde lo que las palabras "experiencia" y "alteridad" nos sugieren, es decir, como un encuentro, sin convertir al otro en el objeto de nuestra propia programación. Pero, a la vez, la experiencia del encuentro con los demás incluye la responsabilidad, el deseo educativo de ese encuentro, esto es, la aspiración, la apertura a que dicho encuentro sea formativo, una experiencia nueva de ser y de saber: una experiencia porque nos mueve a la búsqueda de sentido para algo que no lo tenía, o para algo a lo que no se lo habíamos encontrado.

Desde la gestión y el ejercicio de autoridad, seguramente existen un sin número de interacciones que se pueden vivir como experiencias de alteridad, ya que, cada día se interactúa con el otro. Sin embargo, para afirmar que se generó una experiencia de alteridad, es necesario decir que existió un antes y un después de dicho encuentro porque modifica el ejercicio de autoridad directiva.

El trabajo realizado por Jorge Larrosa (2006), sobre la experiencia en la educación, pensándola como posibilidad de formación, transformación y reflexión, me permite encontrar mucha concordancia con mi investigación, por el sentido de pensar la experiencia desde la

alteridad y la subjetividad. Es así como el sujeto de la experiencia es el lugar de ésta, desde un hecho o acontecimiento que llega e irrumpe los esquemas previos, algo que es extranjero, extraño y que nos descoloca o nos mueve de lugar. En este sentido, Larrosa (2006) describe la experiencia como un acontecimiento (algo que pasa, algo que nos pasa):

La experiencia supone, en primer lugar, un acontecimiento o, dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy yo. Y "algo que no soy yo" significa también algo que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, es algo que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad. "Que no soy yo" significa que es "otra cosa que yo", otra cosa que no es lo que yo digo, lo que yo sé, lo que yo siento, lo que yo pienso, lo que yo anticipo, lo que yo puedo, lo que yo quiero (p. 88).

Hasta este momento el acontecimiento ha llegado a nosotros de manera sorprendente y desde la extrañeza, de todo eso que no soy yo, y que representa lo otro. Pero que a la vez que pasa, cobra un dinamismo de ida y vuelta y se torna reflexivo. A la vez que llega y pasa en el sujeto, como eso que "nos pasó" no se queda estático, sino que, a su paso, sale y retorna nuevamente al lugar de la experiencia que es el sujeto. De ahí también que la experiencia es subjetiva, porque es de "alguien", ese alguien que se deja decir, que está abierto a la propia experiencia que está en constante tránsito en el sujeto de la experiencia.

Si lo denomino "principio de reflexividad" es porque ese "me" de "lo que *me* pasa" es un pronombre reflexivo. Podríamos decir, por tanto, que la experiencia es un movimiento de ida y vuelta. Si lo denomino "principio de subjetividad" es porque el lugar de la experiencia es el sujeto o, dicho de otro modo, porque la experiencia es siempre subjetiva. Pero se trata de un sujeto que es capaz de dejar que algo le pase, es decir, que algo le pase en sus palabras, en sus ideas, en sus sentimientos, en sus representaciones, etcétera. De hecho, en la experiencia, el sujeto hace

la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación (Larrosa, 2006, p. 90).

Como vemos en la cita anterior, a la vez que implica reflexividad y subjetividad, la experiencia involucra también el principio de transformación, formación, conformación o deformación de “eso” que nos pasa.

Si la experiencia es "eso que me pasa", el sujeto de la experiencia es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que "eso que me pasa", al pasar por mí o en mí, deja una huella, una marca, un rastro, una herida. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio, un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional (Larrosa, 2006, p. 91).

Entonces, el sujeto en un primer momento no tiene control de su participación en la experiencia, está inerte, hospedándola, y probablemente siendo espectador de “eso” que le pasa.

Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. Ese paso, además, es una aventura y, por lo tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (Larrosa, 2006, p. 91).

Aquí viene el momento de la reflexividad, donde el acontecimiento deja huella de su paso, pero no es de manera inmediata que el sujeto es consciente de la aventura, probablemente alcance a distinguir el acontecimiento. La experiencia refiere un sentido de acontecimiento que es independiente de mí o del yo, pero que ese yo es justamente donde acontece la experiencia; pero que, para ser realmente una verdadera experiencia, a su paso por mí, me transforma y a su paso deja huella de eso que sucedió y que, al tener lugar en el yo, se vuelve irrepitible e intransferible.

La experiencia se abre a lo real como singular, es decir, como inidentificable, como irrepresentable, como incomprendible. Y también como incomparable, como irrepitible, como extraordinario, como único, como insólito, como sorprendente, es decir, como otro (de lo que yo

puedo identificar, de lo que yo puedo representar, de lo que yo puedo comprender). La posibilidad de la experiencia supone, por tanto, la suspensión de una serie de voluntades: la voluntad de identificar, la voluntad de representar, la voluntad de comprender. La posibilidad de la experiencia supone, en suma, que lo real se mantenga en su alteridad constitutiva (Larrosa, 2006, p. 103).

Por lo anterior, me hace sentido retomar este concepto, ya que desde la gestión directiva cada una de las gestiones es siempre única e irrepetible, aun cuando se tiene un protocolo de atención, se pone en juego la subjetividad de los personajes involucrados en dicha atención. Si bien, no todas las atenciones se convierten en algo que nos pasa, no todo son experiencias, ni son iguales. Pero cada experiencia le da sentido al ejercicio de autoridad, recorriendo los caminos de reconocimiento desde la identidad, la mismidad y la mutualidad.

1.4 El Reconocimiento

En este apartado retomaré la noción de reconocimiento, desde el planteamiento de Honner, Taylor y Ricoeur, tal como los presenta Salas (2016) en el artículo “Teorías contemporáneas del Reconocimiento”. Dicha noción ha estado presente en las diferentes teorías de los grandes pensadores, con algunos puntos de encuentro y otros de desencuentro, desde lo social, hasta lo simbólico.

Salas (2016) menciona que, para Hegel, la reconstrucción social se da por medio de las luchas por el reconocimiento. Al respecto señala:

El pensamiento de Hegel (...) deriva del pensamiento dialéctico de Marx que habla de la reconstrucción social por medio de las luchas por el reconocimiento. Así Honnet sugiere que los sujetos se encuentran “al interior de diferentes esferas en una sociedad, en un sentido positivo (reconocimiento) o en un sentido negativo (menosprecio)”. (p. 81)
(Comillas en el original)

Honnet señala que los sujetos no reconocidos son la causa de múltiples conflictos de diversa índole social, incluso, pueden ser la raíz de movimientos sociales o de la búsqueda de liberación ante la opresión.

La teoría del reconocimiento de Honneth [...] marca así un punto de inflexión de la ética y la política. Éste es un pensamiento dialéctico, como lo indicamos, que sigue, de etapa en etapa, la lucha por el reconocimiento y lo dirige ante todo desde la humillación, es decir, de las respectivas formas negativas del reconocimiento [...] los no-reconocidos, menospreciados y humillados aprenden a darse cuenta gracias a ella de lo injusto de su situación para indignarse y levantarse de la opresión que significa su no-reconocimiento” (Salas, 2016, pp. 91-92).

Con el anterior planteamiento, Honneth abre el diálogo con los grupos sociales que a lo largo de la historia se han visto situados en lugares desde el menosprecio o la humillación, más abiertamente en un “no-reconocimiento”, en este sentido podemos enunciar grupos vulnerados por el contexto o por los grupos hegemónicos.

La lucha del reconocimiento busca entender el modo en que se constituye la sociabilidad humana y permite comprender de mejor modo la realidad social moderna, destacando el valor del espacio privado y del espacio público, y donde ella aparece cruzada por innumerables formas de reconocimiento y de menosprecios que entregan la clave de por qué los actores sociales se van jugando históricamente por extender los derechos y las nuevas necesidades de reconocimiento (Salas, 2016, p. 84)

Aquí toma fuerza el reconocimiento como grupo, pero no cualquier grupo, sino ése que se ha visto en la necesidad de pedir, exigir y demandar un lugar más horizontal de reconocimiento.

Por otro lado, en la década de 1990, Charles Taylor en sus obras *Philosophical Papers I* (1985), *The Sources of the Self* (1986) y *The Malaise of Modernity* (1991) (Como se cita en Salas, 2016, p. 86). realiza una aportación a la teoría del reconocimiento a partir del juego entre identidad y diferencia. Taylor “asocia reconocimiento con identidad, diciendo que la identidad

tiene que ver con el reconocimiento del otro, por los otros” En este sentido, la configuración de identidad la centra en la importancia del otro y en un juego que no es en solitario o meramente desde lo individual.

Taylor identifica el reconocimiento como una necesidad básica que se desarrolla en dos niveles: el nivel íntimo (la identidad del yo con respecto a los otros) y en el nivel público (que implica un reconocimiento y trato igualitario, democrático). El primer cambio implica la caída de las estructuras sociales jerárquicas que solían fundamentar el concepto de honor, el cual estaba vinculado con la desigualdad, y su sustitución por la noción moderna de dignidad, que está relacionada con la universalidad e igualdad entre todas las personas. El segundo cambio está relacionado con una nueva interpretación de la identidad, que implica su individualización y la consideración de esta como algo propio y singular de cada individuo. Esto, a su vez, se relaciona con la idea de mantenerse auténtico consigo mismo y respetar el modo de ser particular de cada persona (Salas, 2016, p. 86).

Esto conlleva la denominada política de la diferencia, la cual implica reconocer a cada individuo o grupo como algo único y distinto de los demás. No obstante, esta política ha sido malentendida por las ideologías dominantes e interpretada como discriminación o ciudadanía de segunda clase.

Otro abordaje al tema proviene del filósofo Paul Ricoeur en su obra *Parcours de la reconnaissance* (2004) que propone un reconocimiento simbólico. El texto está escrito con la maestría y el desenfado de un filósofo maduro que no tiene nada que demostrar, salvo la constancia de su pasión por el pensar en la sorpresa ante la coherencia y amplitud del campo lexical de la noción de “reconocimiento”, el modo en que la sucesión de acepciones derivadas del uso y la literatura revela una forma de “polisemia regulada” Ricoeur (2004) Ricoeur se declara perplejo de que la filosofía no haya propuesto, hasta ahora, una “teoría del reconocimiento”. Con el diccionario *Le Grand Robert* a la mano, revela una cadena de sentidos entre: “aceptar, tomar como cierto, admitir, confesar, ser tributario, agradecer” (Ricoeur, 2005, p. 25) y se propone

mostrar cómo el paso de una acepción a la siguiente disimula significados implícitos, filosofemas o “acontecimientos del pensar” que sugieren una inteligencia oculta en la variedad sorprendente de significados.

La hipótesis de Ricoeur es que los usos filosóficos del verbo “reconocer” pueden ser concatenados siguiendo una trayectoria derivada de su propia gramática, que transita de la voz activa, referida al reconocimiento como identificación, a la voz pasiva, que alude al reconocimiento mutuo, pasando por el reconocimiento de sí mismo. En el polo activo, el reconocimiento expresa la pretensión de ejercer una forma de control intelectual sobre el mundo. En el polo pasivo, el pedido de reconocimiento manifiesta una expectativa que solo puede ser satisfecha en la reciprocidad. En todo el itinerario, el reconocimiento va liberándose de su énfasis cognoscitivo al punto que, al final, el reconocer abre la vía al conocer (Ricoeur, 2005, pp. 31-32). “Esta idea implica una dinámica donde el verbo reconocer pasa de la voz activa a la voz pasiva: reconozco algo o a personas, me reconozco a mí mismo y quiero ser reconocido por los otros”. Para Ricoeur, “la idea central es la de pensar la capacidad del hombre de reconocerse responsable de sus actos” (Salas, 2016, p. 88).

En este paso por cada uno de los “camino” del reconocimiento, no se da uno en consecuencia del otro, cada uno va de la mano con el otro, pero son totalmente independientes. Asimismo, la identidad, la memoria, la mutualidad y las relaciones con el otro son conceptos fuertemente asociados al reconocimiento. Sin embargo, Ricoeur considera que debe haber una distancia necesaria entre el yo y el otro (alteridad). Ricoeur coincide y complementa la teoría de Honnet: “En el reconocimiento mutuo termina el recorrido del reconocimiento de sí mismo” (Ricoeur, s.f., como se citó en Salas, 2016, p. 89).

En suma, de acuerdo con Salas (2016) las propuestas y aportaciones de estos autores sobre el concepto de reconocimiento giran en torno a un revalorar la experiencia

de sentido de los sujetos en una sociedad moderna “que permite establecer una reciprocidad entre comunidades en búsqueda de sus identidades” (Salas, 2016, p. 91).

Al realizar los primeros acercamientos con las entrevistas pude observar como tema recurrente en las narraciones la noción de “reconocimiento” aunque con variaciones de sentido y significado en cada interlocutora. Así, en una primera aproximación pude percatarme que en el ejercicio de autoridad hay vías de ida y vuelta en las cuales, al personal directivo, a veces, le toca ser reconocido; otras, reconocer a los demás, y en algunas situaciones necesita ser reconocido y, al mismo tiempo, requiere reconocer.

Pero ¿cuándo el personal directivo reconoce al otro en el encuentro?, ¿de qué manera lo reconoce?, ¿a qué conduce el gesto de reconocer al otro para ejercer la autoridad?, ¿dónde estaría el punto de quiebre del reconocimiento, del paso de la identidad a la llegada de la alteridad? Lo que me ocupa, es llegar a la comprensión en las experiencias de alteridad donde aparece el reconocimiento como motor de la transformación en el ejercicio de autoridad.

El autor nos deja ver que el reconocimiento no es un acto estático o acabado, sino que se da en contextos y momentos específicos, que pueden ser cambiantes, donde no hay garantía de seguir como figura de reconocimiento o como figura reconocida, de seguir como sujeto a reconocer.

Es entonces que al ser un proceso de encuentro e identificación de la autoridad y a la vez de reconocimiento mutuo, la relación también es dialógica.

Pero, gracias a un verdadero salto, se pasa al sentido 11, 2: "Admitir (a una persona) como jefe, como maestro"; luego, por extensión, al sentido II, 3: "Reconocer a un Dios, a dos dioses", seguido del análogo importante "confesar": "reconocer una confesión, una fe, una creencia". Por tanto, mediante una especie de personalización de

la réplica de la confesión se pasa de la idea de admitir, en el sentido de confesar, a la de admitir (a una persona) como jefe, como maestro; parece sobreentendida una referencia que nos perturbará considerablemente y que permanece aquí como lo no dicho, a saber, la referencia a alguna superioridad (Ricoeur 2005, pp. 29-30).

En este sentido, cuando se reconoce la autoridad del personal directivo, las situaciones de atención son más llevaderas, si la comunidad escolar admite que el personal directivo “autoriza”, y se genera confianza en su labor; se validan las acciones que emprende en el ejercicio de autoridad.

El texto de Paul Ricoeur “Caminos del reconocimiento”, es un paseo por tres principales senderos:

1.4.1 Reconocimiento desde la Identificación

En este primer momento centra el discurso en la identificación; para ello, retoma las acepciones gramaticales del diccionario, a partir de la noción de identidad que configura lo específico de lo otro o del otro. Nos ayuda a pensar en lo que es y distanciar de lo que no es, admitir como verdadero lo que se nos presenta al encuentro.

Plantea Ricoeur (2005), “reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, implica distinguirlo de cualquier otro”, esa distinción que hace el otro o que hacen los otros, es la que le da identidad y a la vez valida al sí mismo. Pero, además, la distinción propia de reconocimiento de sí mismo, desde la distinción, la aceptación o la gratitud.

Es decir, ayuda a tener claridad entre lo que se tiene como referencia; por ejemplo, al llegar a la escuela el alumnado distingue entre la autoridad del docente y la que hay en su familia. Más específicamente, pudiera ser que, se relaciona o identifica de entre distintos ejercicios de autoridad.

Puede darse, con el ejemplo anterior, que el alumnado dude en primer momento de las funciones o roles que cada uno desempeña; sin embargo, va admitiendo como verdad lo que la experiencia le dice que es uno u otro.

Como señalé anteriormente, se trata de un ir y venir de ser sujeto de reconocimiento o ser sujeto reconocedor, Ricoeur (2005) abre camino de la siguiente manera:

En el caso más favorable, el de las idas y venidas habituales y a veces familiares, la cadena del aparecer, del desaparecer y del reaparecer está tan bien trabada que da a la identidad perceptiva un aspecto de seguridad, incluso de garantía, con respecto a la fe perceptiva; la distancia temporal, que la desaparición estira y distiende, se integra en la identidad por la gracia misma de la alteridad (p. 29).

1.4.2 Reconocimiento del sí mismo

En este momento del reconocimiento es importante resaltar que el reconocimiento del sí mismo está directamente ligado con la configuración del sí mismo. El planteamiento de Ricoeur “reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, implica distinguirlo de cualquier otro”, Pasar del desconocimiento al reconocimiento, implica distancia de lo que no es, de lo que no puede ser, de lo que no quiere ser, desde donde no se quiere mirar, con quienes no se quiere parecer, etc.

El reconocimiento de sí se da mediante la autoafirmación de lo que se es y/o se reconoce como lo que se está siendo; con lo que se es capaz de ser e incluso con base en las experiencias de desprecio por parte de los otros y que da pie a luchas por el reconocimiento o por lo que pudo ser la negación del reconocimiento. Este reconocimiento del sí mismo, está directamente ligado con la idea de trascendencia del yo y con la existencia o la identidad narrativa. Es decir, pasar del conocimiento del sí y dar la vuelta para traer el reconocimiento y dar valía al ser capaz.

Darse a conocer, hacerse reconocer es, ante todo, suscitar una confusión y, luego, sacar del error (Ricoeur, 2005); lo que implica que tanto los otros van reconociendo, como el sí mismo transita por los mismos lugares para volver a “conocer”, no en el sentido cognitivo, sino en un plano más de identificación e incluso de aceptación.

En relación con lo anterior, en el reconocimiento de la autoridad directiva podríamos encontrar en este como una oportunidad, que ayuda o configura un papel importante en la construcción de la identidad y el reforzamiento de la mismidad del personal directivo, cuando éste reconoce su propio camino e incluso valida la toma de decisiones, en este reafirmar lo que se ha dicho o hecho durante el propio ejercicio.

El reconocimiento de sí hallaba así en el despliegue de las figuras del “yo puedo”, que forman, juntas, el retrato del hombre capaz, su espacio propio de significación. Pero lo más importante para la prosecución del recorrido del reconocimiento es que la identificación que constituyó siempre el núcleo duro de la idea de reconocimiento no sólo cambió de competidor al pasar del algo al sí, sino que se elevó desde un estatuto lógico, dominado por la idea de exclusión entre el mismo y el otro, a otro existencial en virtud del cual el otro es capaz de afectar al mismo (Ricoeur 2006, p. 194).

Aquí el autor retoma el reconocimiento de sí, y el distanciamiento del otro, para virtualizar y realzar el poder del sí en él mismo, para mirarse y reconocerse a sí mismo.

1.4.3 Reconocimiento desde la mutualidad

El reconocimiento mutuo se da desde el diálogo con la alteridad y mediación simbólica en un camino de ida y vuelta. Y ahí el entendimiento rompe asimetrías de poder y se da una reciprocidad calculada.

De manera histórica la lucha por el reconocimiento se puede tomar desde el sentido afectivo, jurídico o como reclamo interminable, se lucha por él y por su

reivindicación. No siempre es lucha por el poder, o por los derechos, garantías o estatus; sino por buscar políticas de afirmación y de transformación. En esta necesidad de que haya un reconocimiento mutuo y que el diálogo de reconocimiento sea constituyente, ya que existe el riesgo de anular al individuo en una supuesta unión funcional de la alteridad. Me parece prudente mencionar que, al existir la negación del reconocimiento se puede generar competencia, desconfianza o realce de la vanidad, se produce miedo de ser ignorado por el otro (no me conoce, no me reconoce) y se busca la aceptación común. Fonti (2020)

En cada uno de los momentos del reconocimiento está presente la temporalidad y no es estático o inacabado, está en constante movimiento y se alimenta con las acciones e interacciones. Es decir, eso que de momento reconozco como verdadero a lo largo del tiempo se transforme o se resignifique, teniendo valor la memoria o el transitar por el tiempo.

También es importante precisar en el reconocimiento las siguientes preguntas:

- ¿Qué?
- ¿Cómo?
- ¿Quién?

Las anteriores preguntas orientan el camino a seguir en el reconocimiento: qué reconozco, cómo lo hago y a quién reconozco o quién me reconoce. Por ejemplo: yo directora reconozco como identificación, en mí el deber para tomar decisiones de la escuela que me habilita para hacerlo y en el que me remito al sí mismo y a la capacidad de tomar decisiones, desde el reconocimiento en la mismidad, lo hago por medio de la reflexión de una situación en especial o a través de una experiencia de alteridad. De ahí que los caminos del reconocimiento se cruzan, se nutren unos a otros, hay puntos de intersección en los cuales, no se deja de transitar un camino u otro se retoma el reconocimiento para seguir avanzando o incluso regresar al anterior sendero.

El reconocimiento, no es algo estático, se puede dar previo a la toma de decisiones o posterior, porque la experiencia va dejando huella e incluso transforma las prácticas cuando nos ha movido los esquemas previos.

Dentro de las diferentes esferas en las cuales interactuamos y transitamos, van surgiendo necesidades de reconocimiento en diferentes sentidos, se resume en el cambio de la voz activa (reconozco) a la voz pasiva (soy reconocido, pido ser reconocido) del término reconocer.

En el sendero del reconocimiento, nos encontramos con el otro, somos el otro para alguien o somos el otro para nosotras mismas. ¿Cuándo esa experiencia de alteridad es con otro "sujeto" o cuando es otro "objeto" (esquema, concepto o prejuicio) ?, son múltiples las posturas o los roles en el reconocimiento y en cada narración se han encontrado presentes desde lugares diferentes.

El camino es largo para el hombre "actuante y sufriente" hasta llegar al reconocimiento de lo que él es en verdad, un hombre "capaz" de ciertas realizaciones. Aunque este reconocimiento de sí exige, en cada etapa, la ayuda del otro, a falta de ese reconocimiento mutuo, plenamente recíproco, que hará de cada uno de los miembros un ser-reconocido (Ricoeur, 2005, p. 97).

Al reconocer o ser reconocido hay procesos, no solamente dialógicos, sino además recíprocos, los sentidos de cada sujeto son acordes a sus propias vivencias y experiencias, desde sus propios horizontes, se da un reconocimiento mutuo.

El ejercicio de autoridad implica la toma de decisiones en todo momento, lo que a su vez se traduce en tensiones y acciones que conducen al personal directivo a ese hacerse reconocer y poder conciliar con su propio ejercicio de autoridad.

En este sentido, la reafirmación o validación de las estrategias o acciones concretas van tomando sentido y significado en la identidad de quien ejerce autoridad y transita o retorna a volverse a encontrar y reconocerse.

Entonces el discurso de reconocimiento de Ricoeur nos muestra la ida y vuelta entre la construcción o reconfiguración del sí mismo y la vinculación con el otro, que también aporta a dicha construcción desde el reconocimiento mutuo, tal como refiere a continuación.

El recurso al concepto de reconocimiento mutuo equivale, en esta fase de la discusión, a un alegato a favor de la mutualidad de las relaciones entre actores del intercambio, por contraste con el concepto de reciprocidad situado por la teoría por encima de los agentes sociales y de sus transacciones. Por convención de lenguaje, reservo el término de "mutualidad" para los intercambios entre individuos, y el de "reciprocidad" para las relaciones sistemáticas cuyos vínculos de mutualidad no constituirían más que una de las "figuras elementales" de la reciprocidad (Ricoeur, 2005, p. 293).

En la gestión directiva, es importante destacar que el reconocimiento toma sentido tanto en lo individual como en lo colectivo, porque las acciones del personal directivo se validan con la ejecución de las indicaciones o el seguimiento de las estrategias con el colectivo, donde pueden estar presentes elementos como: la confianza generada, el lenguaje compartido, los acuerdos específicos, entre otros; que validan y dan soporte al reconocimiento mutuo.

Siguiendo el mismo recorrido por el reconocimiento, dicha mutualidad aporta al reconocimiento de sí mismo, por saberse reconocido, y lo sostiene para avanzar en el plano de reconocer al otro, reconocerse mutuamente y ser sujeto de reconocimiento.

La dinámica que pone en movimiento la investigación consiste en invertir en el plano mismo de la gramática del verbo reconocer, su uso en la voz activa a su empleo en la voz pasiva reconozco activamente algo, a personas, a mí mismo pido ser reconocido por los otros (Ricoeur, 2005, p. 12).

En el anterior párrafo, Ricoeur nuevamente nos lleva a transitar de manera gramatical de ser sujetos de la acción de reconocer a ser objetos (sujetos) reconocidos. Es justamente en este juego de palabras donde está el detonante de la importancia del reconocimiento en el ejercicio de autoridad.

Así mismo, pensar en el reconocimiento requiere enfocar la mirada en algunas preguntas: ¿qué se reconoce?, ¿cómo se reconoce?, ¿cuándo se reconoce?, ¿quién reconoce?, ¿a quién se le reconoce?; entre otras que dan pautas para el ejercicio de autoridad.

La superación de la noción de reconocimiento relegado a la gestión cognitiva de identificación se inicia poniendo en escena al qué del reconocimiento, en primer lugar, como algo indeterminado hay algo que se reconoce, pero que aún no se tiene claro qué es, por lo cual, el reconocimiento se da, en primera instancia, como una mera gestión de la identificación. Posteriormente, al cuestionarse por el qué de tal objeto, éste pasa a ser determinado como aquello que se identifica como igual a sí mismo (reconocimiento de sí). Luego de que el objeto del reconocimiento se identifique como igual a sí mismo, se abre la posibilidad a la relación de reconocimiento del sí mismo con lo otro (reconocimiento mutuo) (Ricoeur, 2005, p. 15).

Como podemos observar, el reconocimiento nos adentra en una especie de recorrido concéntrico en el cual se transita en diferentes sentidos, con diferentes

acompañantes y diversidad de posibilidades de pasar e incluso regresar a dicho reconocimiento.

Sin embargo, en diferentes ámbitos o escenarios el reconocimiento está visto como una necesidad o una meta a alcanzar, se puede llegar a lugares en los cuales el camino se ha trazado por la necesidad de obtener reconocimiento, y es donde “ante la negación de reconocimiento en ciertos ámbitos, lo que se presenta es una lucha por reivindicarlo” (Vargas, 2020, p.17)

Siguiendo con la analogía de sendero, camino o transitar, es necesario mencionar que no se va en solitario, ya que, “en cualquier caso, el reconocimiento en su forma final exige una condición de alteridad, de pluralidad: debe haber al menos dos para que el reconocimiento se efectúe.” (Belvedresi, 2017, p. 13).

Como parte de las acepciones del reconocimiento está el pago de gratitud, esta mención al honor, este mérito se le otorga mediante estructuras simbólicas que se ganan o se merecen.

Ricoeur (2005) contribuye con la exploración de la riquísima veta abierta por la significación de reconocimiento equivalente a agradecimiento. Éste se presenta como una alternativa con una gran irradiación que emerge de mediaciones simbólicas irreductibles al orden jurídico o a los intercambios comerciales. Señala un primer obstáculo a su propuesta precisamente en lo que atañe a la mutualidad del reconocimiento (p. 94).

Justamente en este momento del recorrido es que cabe decir “caminos de reconocimiento” debido a que en un andar se da el reconocimiento, pero también se recibe y a la vez se devuelve, llegando a la mutualidad de éste. “En la trilogía dar-recibir-

devolver, Ricoeur pone el eje precisamente en el recibir, porque depende de la manera del recibir el modo cómo el donatario encara el devolver” (Rebok, 2015, p. 101).

Es así como los caminos por el reconocimiento, no se transitan en soledad, si no que, además, se hace en ritmos y armonías que requieren sintonía desde el paso de la identificación, el reconocimiento de sí y el paso o la trascendencia del reconocimiento en la mutualidad.

Así se muestra en efecto, considerada en sus grandes líneas, la dinámica que puedo comenzar a llamar un camino, un recorrido, a saber, el paso del reconocimiento-identificación, en la que el sujeto de pensamiento aspira al dominio del sentido, al reconocimiento mutuo, en el que el sujeto se coloca bajo la tutela de una relación de reciprocidad, pasando por el reconocimiento del sí en la variedad de las capacidades que modulan su poder de obrar, su agellcy (Ricoeur, 2005, p. 310).

Como se puede observar, para Ricoeur pasar de un camino a otro es un sentido aspiracional y de reciprocidad, que valida su poder de agencia e incluso de accionar frente al sí mismo.

Diré, en primer lugar, que se trata, ahora y siempre, de identificación. Ser reconocido, si alguna vez acontece, sería para cada uno recibir la plena garantía de su identidad gracias al reconocimiento por parte de otro de su dominio de capacidades. En cuanto al complemento que creí necesario aportar a la idea de lucha por el reconocimiento, como reconocimiento mutuo en el intercambio de los dones, me da ahora la ocasión de subrayar la persistencia del reconocimiento-identificación (Ricoeur, 2005, 312).

El reconocimiento que me otorga el otro, no solamente es un hecho, sino que además en un acto-acción de reconocer las capacidades que poseo y en esa reciprocidad al recibir

reconocimiento, puedo también otorgarlo e identificar en el otro sus propios dones. Ricoeur (2005) Las figuras de la alteridad son innumerables en el plano del reconocimiento mutuo; las últimas evocadas en esta obra entrecruzan la conflictualidad y la generosidad compartida (Ricoeur, 2005, p. 314).

La alteridad confina, pues, con el cierre recíproco. La relación entre reconocimiento en el tiempo y reconocimiento ante el otro aparece diferente en el marco de la promesa: el ante-el-otro pasa al primer plano; se promete no sólo ante el otro, sino también en interés del bien del otro; pero, como en el testimonio, la promesa puede no ser percibida, no ser recibida, incluso ser rechazada, recusada o puesta en cuarentena; sin embargo, no está ausente la relación con el tiempo: no sólo la promesa compromete el futuro, sino que la credibilidad presente del que presta juramento resume toda una historia personal que proporciona los signos de una fiabilidad habitual; en ésta se unen el reconocimiento en el tiempo y el reconocimiento ante el otro (Ricoeur, 2005, p. 317).

El reconocimiento no es momentáneo o con plazo de serlo o hacerlo, ya que en primer momento se plantea la promesa de reconocer, pero sigue transitando de manera temporal y con ese contrato con intención de perdurar, permanecer o tener constancia. Sin embargo, no siempre es una regla o una receta para seguir durante el camino del reconocimiento, tal como expresa Ricoeur (2005) a continuación:

De estas múltiples formas el reconocimiento de sí hace referencia al otro sin que ésta ocupe un lugar de fundamento, como ocurre con el poder de obrar, ni que el ante-el-otro implique reciprocidad y mutualidad. La mutualidad del reconocimiento se anticipa en el ante-el-otro, pero no se realiza en él (p. 317).

En los caminos del reconocimiento no hay garantías en los diferentes senderos a recorrer, incluso de estar en uno u otro primero o transitar en automático, son caminos y son procesuales, porque pueden ser diferenciados e inesperados.

La investigación del reconocimiento mutuo puede resumirse como una lucha entre el desconocimiento del otro al tiempo que una lucha por el reconocimiento de sí mismo por parte de los otros. Precisamente en esta implicación del desconocimiento en el reconocimiento se crea la expresión de lucha por el reconocimiento: la conflictualidad es su alma (Ricoeur, 2005, pp. 320-321).

Entre la lucha por el reconocimiento y estar en la frontera del desconocimiento, se transita por el reconocimiento mutuo y puede crear conflicto este pasaje.

Finalmente me apoyé del estudio de autoridad que reconocen la alteridad y permiten la participación recíproca. La experiencia de alteridad implica reconocer y valorar las perspectivas y experiencias de los otros. Promover la experiencia de alteridad puede ser un camino hacia la emancipación al fomentar la comprensión y la empatía entre la diversidad de la comunidad, lo que implica valorar y respetar la identidad y las contribuciones de los demás. Cuando se reconoce a las personas y sus perspectivas, se les empodera y se promueve su emancipación de las estructuras de autoridad opresivas. Al mismo tiempo una autoridad que se sabe reconocida como tal y que actúa en consecuencia, camina por la mutualidad y avanza en el ejercicio de autoridad desde el reconocimiento.

En resumen, la relación entre autoridad, emancipación, experiencia de alteridad y reconocimiento está estrechamente relacionada con la promoción de una sociedad más justa, igualitaria y respetuosa de la diversidad. La comprensión y la promoción de estos

conceptos pueden contribuir a la superación de las tradiciones impuestas por las estructuras de autoridad injustas y a la búsqueda de la emancipación y la mutualidad.

Capítulo 2. El método

Con ayuda de la Fenomenología sociológica, pretendo dar sentido a la idea de que el conocimiento se construye intersubjetivamente, ya que considero relevante analizar el mundo de la vida en los contextos narrados por las personas que participaron en la investigación. Para ahondar en la comprensión de la noción de “mundo de vida”, que es central para esta propuesta teórico-metodológica, retomo las palabras de Schutz (2009):

Las disciplinas que buscan entender y explicar la conducta y el pensamiento humanos deben comenzar con una descripción de las estructuras esenciales de lo que se considera como conocimiento común, es decir, la realidad que parece obvia para las personas que se encuentran en su estado natural. Esta realidad es el ámbito de la vida cotidiana, donde las personas participan de manera constante en formas que son tanto inevitables como reguladas. La vida cotidiana es como una especie de creencia fundamental en la que las personas pueden intervenir y modificar a medida que interactúan con su entorno a través de sus cuerpos vivos. Sin embargo, al mismo tiempo, las cosas y los eventos que ya existen en este contexto (incluyendo las acciones y resultados de otras personas) limitan la libertad de acción del individuo. Esto lo enfrenta a obstáculos que pueden superarse y a barreras que son insuperables. Además, solo dentro de este entorno podemos ser comprendidos por otros seres humanos, y solo aquí podemos colaborar con ellos. Es solo en el mundo de la vida cotidiana que puede surgir un mundo compartido y comunicativo. Por lo tanto, la vida cotidiana representa la realidad básica y destacada para el ser humano (p. 25)

Bajo las anteriores premisas, conocer el mundo de la vida de las interlocutoras que participaron en esta investigación, ayudó a entender y comprender las formas en las cuales se ejerce la autoridad en los encuentros/desencuentros con la otredad. Saber

cómo es el contexto que genera sentido a la toma de decisiones en la labor cotidiana; observar desde dónde miran en ejercicio de autoridad para la consolidación de su gestión y para sentirse parte de la comunidad a la que atienden. Así mismo, rescatar elementos que dan identidad al personal directivo para responder a la pregunta: qué genera el “nosotras” de las directoras, o el “nosotras las directoras de la zona”, en el encuentro con los coprotagonistas que interactúan con ellas en los relatos y con quienes construyen un lenguaje compartido para interpretar las distintas instancias y alternativas que supone la toma de decisiones de la gestión directiva.

Cabe mencionar que, como plantea Schutz (2009), dentro de la actitud natural, puedo obtener conocimiento de las experiencias vividas por mis semejantes -p. ej., de los motivos de sus actos-, y presumo que “lo mismo es válido recíprocamente para ellos con respecto a mí” (p. 26). En este sentido, la acción directiva va cobrando sentido, no solamente por lo establecido institucionalmente, sino por los usos y costumbres que vigentes en el contexto y que se incorporan como parte de las experiencias y aprendizajes propios de la gestión. Así, la posibilidad de comentar entre el personal directivo los sucesos acontecidos permite compartir perspectivas para la resolución o el afrontamiento de situaciones del quehacer cotidiano, lo que representa una gran oportunidad de transformación e implicación en la mejora de las prácticas de gestión.

Para esta investigación realicé entrevistas de corte biográfico-narrativo, que dieron sentido a las voces de las interlocutoras. La selección de este enfoque obedeció a que en este tipo de entrevistas se articulan las historias del pasado con las del presente en la interacción con otros protagonistas significativos. Lo anterior, permitió reflexionar en la experiencia cotidiana de la gestión directiva y de esos acontecimientos que no se han dicho, pero que dan sentido al ejercicio de autoridad. Como señala Arfuch (2002), a través de estos relatos se concreta:

La valorización existencial que lo es también, según los grados, de la otredad cultural, de la "pequeña historia", de las voces marginales, desposeídas, perseguidas, de las culturas subalternas, de aquellos que no han sido escuchados o no han logrado expresarse. Democratización de la palabra, recuperación de memorias del pueblo, indagación de lo censurado, lo silenciado, lo dejado a un costado de la historia oficial, o simplemente de lo banal, de la simplicidad, a menudo trágica, de la experiencia cotidiana: he aquí el imaginario militante del uso de la voz (de los otros) como dato, como prueba y como testimonio de verdad, científica y mediática (p. 12).

El concepto de "democratización de la palabra" sugiere que todos deberían tener la oportunidad de expresarse y compartir sus perspectivas, y que esta expresión es una parte fundamental de la democracia. La recuperación de memorias y la exploración de lo censurado o silenciado son tareas importantes para comprender completamente la historia y la sociedad. Además, conviene destacar que la "simplicidad" y la "experiencia cotidiana" puede ayudar a apreciar la profundidad y la importancia de las vidas individuales en la construcción de la historia colectiva.

En resumen, la cita anterior promueve la idea de que escuchar y dar voz permite recuperar una amplia gama de experiencias y perspectivas que resulta fundamental para construir una sociedad justa y democrática, ya que la inclusión de diversas voces y testimonios contribuye a una comprensión más completa y precisa de la verdad que depende de las percepciones, posiciones y situaciones que enfrenta cada interlocutor en diferentes contextos.

Dentro del trabajo metodológico, en mi investigación tomé como herramienta fundamental la narración biográfica que permitió contextualizar la experiencia dentro de la geografía y la cronología personal de las interlocutoras. Esto es esencial para

comprender plenamente los eventos, decisiones y circunstancias que han influido en la vida del personal directivo porque proporcionó un contexto vivido que, a menudo, se pierde en enfoques más formales y estructurados. Además, este enfoque contribuyó a profundizar en las particularidades de la experiencia, y reveló matices y detalles importantes que no se podrían haber capturado mediante métodos cuantitativos o enfoques más generales. La narración de las interlocutoras se centra en su voz, permitiéndoles contar su propia historia desde su perspectiva. Esto es valioso para capturar la subjetividad y la interpretación personal de sucesos, que cobran sentido al nombrarlos y traerlos al recuerdo.

La narración, pienso entonces, es la geografía y particular cronología de una experiencia. No su representación. Más bien, bordea un exterior no siempre explicitado. Es una escritura que no se formaliza, ni admite deducciones o inducciones (en su vínculo con generalizaciones) o analogías (que reenvían a una categoría común desde la que adquiere identidad), está arraigada a la singularidad, a la sinuosidad de una región, al movimiento de un tempo (Ripamonti, 2017, p. 84).

Lo anterior me permitió rescatar la experiencia de las personas entrevistadas mediante su narración y el recorrido por los acontecimientos que se hacen lenguaje por medio del recuerdo, y de traer al presente lo que significó o representó el paso por la experiencia expresada.

(...) hablo aquí de narrativa como un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Y lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto. (Ripamonti, 2017, p. 85)

De aquí la importancia de retomar la experiencia desde la narrativa, no podría ser con preguntas estructuradas, ya que el desarrollo del suceso lo delimita el propio personal directivo. También en el interés por contar la historia propia aparece la necesidad de explicar, de transmitir algo significativo a una persona que no ha tenido la misma experiencia (Ripamonti, 2017, p. 98). En cambio, durante la narración se van tejiendo los significados y surgen nuevos sentidos desde la experiencia y en el tiempo de la narración, necesidad por decir o nombrar eso que nos pasa o nos sobrepasa de la experiencia.

De manera cotidiana la labor directiva tiene pocos espacios de reflexión sistemática o con fines de análisis de la práctica o con fines de transformación, en mi propia experiencia, puedo compartir que se hace más con fines informativos o de reflexión personal, dejando de lado un ejercicio colaborativo, ya que se concreta de manera individual y por razones de servicio que se anteponen a la construcción de un diálogo comunitario. En consecuencia, observo que existen vacíos, tanto en la misma gestión, como en la teoría sobre el ejercicio de autoridad con miras al rescate de las experiencias de alteridad. Por eso, las entrevistas de corte biográfico-narrativo aportan esas voces que emergen del relato de la experiencia misma. Y al hacerse presentes de una u otra manera, van determinando los porqués de la acción directiva, a la vez que pueden dar pautas para la emancipación de los estereotipos y prejuicios asociados con el ejercicio de la autoridad.

De manera previa a la realización del trabajo de campo, elaboré la guía de entrevista y tres entrevistas, las cuales han dado grandes aportes para los ejes de análisis, algunas concordancias y otras discordancias; finalmente cada experiencia es única y toca diferentes hilos en la experiencia de las personas entrevistadas. Estos primeros acercamientos con las colaboradoras, me ayudó a observar el rumbo que realmente me estaba moviendo y conmoviendo; dando sentido a mis propios motivos de investigación.

También en el sentido técnico, aconteció que no se grabó el audio del vídeo en la primera entrevista, por lo que tuve que repetirla y, a decir verdad, hubo algunos detalles de la primera que ya no fueron iguales o no se retomaron de la misma manera en el relato siguiente.

En la última entrevista, también pude cuestionar mis propios supuestos con respecto a lo planteado en un inicio porque yo pensaba la alteridad que llega al encuentro del personal directivo, o cuando el personal directivo es percibido como alteridad para el otro (cuando las directoras se convirtieron en el Otro que altera); pero no había pensado al propio personal directivo como alteridad para sí mismas. Así, aprendí que la realidad nos sorprende con elementos que son inimaginables desde la planeación, que es importante retomar varias estrategias de registro y prever tiempo de reserva para realizar la entrevista con calma y sin prisas, y procurando controlar todas las situaciones técnicas para tener un encuentro provechoso.

En relación con el contexto donde se realizó el trabajo de campo, las escuelas de la zona poseen una alta demanda de matrícula y desempeñan sus cargos de manera democrática y colaborativa. Un aspecto común entre el personal directivo que las lidera es la promoción de un trabajo colectivo con el objetivo de lograr mejores resultados. Cada directora sostiene el trabajo con o sin apoyo de la supervisión, de manera autónoma, con una visión compartida del ejercicio de autoridad en forma democrática. Además, comparten una línea de acción centrada en la atención oportuna de los conflictos o situaciones que no siempre llegan convertidos en quejas para la atención de la supervisión escolar. Esto significa que un rasgo compartido de las directoras es que poseen una visión estratégica que les permite anticipar situaciones de conflicto.

La Supervisión Escolar en la cual realicé esta investigación y, donde además trabajo, está conformada por nueve directoras, altamente talentosas y comprometidas,

con grandes capacidades, conocimientos y experiencias, documentando lo anterior en su historial académico, así como en la experiencia laboral; asimismo, y en el ámbito de la práctica se registran los aciertos, así como las áreas de mejora en la resolución asertiva de los casos que la atención cotidiana genera. A lo largo de estos últimos diez años, la zona escolar es reconocida por su trabajo y por la atención al alumnado. Por lo expuesto, y a través de los relatos de las entrevistadas, me propuse conocer con mayor profundidad y, desde la perspectiva de las entrevistadas, cómo ejercen la autoridad directiva, específicamente, en las situaciones que implicaban el encuentro o desencuentro con el otro.

2.1 Entrevistas.

Para concretar el trabajo de campo me propuse realizar entrevistas con las directoras que se desempeñan en la zona escolar seleccionada para realizar esta investigación. En un inicio, contaba con la confirmación de 9 directoras, debido a la facilidad del acercamiento porque comparto con ellas la misma labor. Sin embargo, al contactarlas nuevamente, sólo 1 de ellas aceptó involucrarse. En paralelo, ocurrió una situación directamente vinculada con el ejercicio de poder por parte de la Secretaría de Educación Pública que afectó a una supervisora de zona, con muchos años de antigüedad en la función, quien gozaba de un gran respeto y reconocimiento por parte del personal directivo de las escuelas, así como de las familias de muchos estudiantes. Ante la situación renuente de las directoras para concederme las entrevistas, y la situación conflictiva que vivía la Zona escolar debido al problema que afrontaba la supervisora, le solicité apoyo para dialogar con ella y, luego de un primer intercambio informal, accedió a participar en la investigación. Por las razones expuestas, se realizaron los ajustes pertinentes a la muestra inicial, la cual quedó conformada por 2 interlocutoras: 1 directora y 1 supervisora.

2.2 Análisis e interpretación de lo obtenido en campo

El análisis e interpretación de las entrevistas, se centró en los significados que dan sentido al ejercicio de autoridad en el mundo de la vida, con el fin de conocer y comprender de qué manera, el encuentro con la alteridad impacta en la labor cotidiana y cómo se reestructura esta red de significados, tanto en la gestión con el personal y el estudiantado, como en las relaciones con la comunidad. Al respecto, retomo una cita de Schutz (2009) que orientó esta decisión:

El mundo de la vida, entendido en su totalidad, como mundo natural y social, es el escenario y lo que pone límites a mi acción y a nuestra acción recíproca. Para dar realidad a nuestros objetivos, debemos dominar lo que está presente en ellos y transformarlos. De acuerdo con eso, no solo actuamos y operamos dentro del mundo de la vida sino también sobre él (p. 27).

La cita anterior muestra que el mundo de la vida da sentido a las acciones, pero hay una correlación porque, a la vez, mis acciones (en este caso las acciones de ejercicio de autoridad) dan sentido a ese mundo de la vida.

Con base en la propuesta de la Fenomenología sociológica y en las aportaciones de la teoría narrativa, se identificaron diversos ejes para orientar el análisis de las entrevistas que derivan del enfoque teórico adoptado:

1. Tema. Responde a la pregunta: ¿de qué trata? Para responderla se ofrece una reseña del contenido de la entrevista.
2. Construcción del sí mismo. La presentación del sí mismo puede variar a lo largo del relato e, incluso, puede evidenciar contradicciones. También es importante recalcar que el sí mismo se construye en relación con los otros significativos del relato.

Por esa razón, el análisis del sí mismo implica considerarlo en interacción con los otros personajes del relato.

3. Relación con los “otros significativos” en el relato. En este punto cabe preguntarse: ¿Quiénes son los “otros significativos”? Para responder a esta interrogante conviene señalar que en un relato autobiográfico o en una entrevista con esas características, pueden aparecer numerosos personajes. Algunos apenas mencionados y otros en interacción con la figura protagonista en alguno o varios pasajes del relato. Entre ellos, destacan los siguientes:

a. Co-protagonistas. Son quienes contribuyen a realizar las acciones, metas, propósitos, planes, de la figura que protagoniza el relato.

b. Antagonistas. Son quienes obstaculizan, se oponen, o permanecen indiferentes en relación con las acciones, metas, propósitos, planes, de la figura que protagoniza el relato.

4. Espacialidad. Este eje alude a los escenarios reales o imaginarios donde transcurren acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y donde interactúa con los “otros significativos”.

5. Temporalidad. Este eje alude a los distintos momentos y épocas en que se ubican los acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y cuando interactúa con los “otros significativos”.

6. Acontecimientos. Se trata de eventos o hechos que dejan una huella en la figura protagonista y, por esa razón, es frecuente que regrese sobre esos episodios en distintos momentos del relato.

7. Motivos para y porque de la acción. Los motivos son afirmaciones que tienden a explicar comportamientos del propio personaje-narrador o protagonista, o bien, de otros personajes significativos del relato.

8. Adhesión a un orden moral. Con frecuencia, esta adhesión aparece bajo la modalidad de frases hechas, a las cuales el sujeto recurre para explicar su manera de comportarse o los valores a los que adhiere y de los cuales se distancia. Pueden ser propios o del grupo familiar, laboral, de amigos, etcétera.

9. Significado de las tipificaciones y recetas. En el punto 6, al hablar de los acontecimientos, se definieron las tipificaciones y recetas en relación con las situaciones problemáticas. Estas últimas pueden interpretarse como verdaderos acontecimientos, en tanto ponen en cuestión el acervo subjetivo de significados o, para decirlo desde otras tradiciones teóricas, los esquemas de representación o los mapas mentales que nos permiten conocer el mundo e interactuar con otros en la vida cotidiana (Pereda, 2021).

De este modo, las entrevistas con enfoque biográfico narrativo, entendidas como los reiterados encuentros cara a cara entre la investigadora y las interlocutoras, se orientaron a la comprensión de las perspectivas de las directoras respecto de sus experiencias o situaciones vitales, tal como las expresan con sus propias palabras.

2.3 Contexto socioeconómico de las escuelas de las colaboradoras

El contexto social de las escuelas muestra una amplia gama de estratos socioeconómicos. Aunque algunas áreas pueden contar con viviendas más modestas y recursos limitados, también existen sectores con hogares de nivel socioeconómico medio y medio-alto. En algunas partes de la zona, se pueden encontrar viviendas informales o en condiciones precarias, lo que representa un desafío en términos de calidad de vida y acceso a servicios básicos. La diversidad demográfica también se refleja en las necesidades educativas de la población, ya que la gran mayoría del alumnado viene del centro de la alcaldía.

Alberga una población diversa en términos de edades, orígenes étnicos y culturales, y niveles de educación. Esto se debe a que la zona ha sido un punto de destino para migrantes de diferentes regiones de la alcaldía en busca de oportunidades laborales, algunos niños y niñas de las escuelas, asisten en éstas, debido a que sus familias trabajan cerca, aunque sus viviendas no se encuentren cerca.

Como en muchas áreas urbanas, el desempleo y el empleo informal pueden ser problemas importantes. Muchos residentes trabajan en el sector informal, lo que a menudo implica condiciones laborales precarias y bajos salarios. Es un lugar diverso y complejo con una mezcla de estratos socioeconómicos, desafíos y oportunidades. Hay centros comerciales, parques y canchas deportivas, bibliotecas, centros escolares de educación básica, incluso hay escuelas que llegan a estar una junto a la otra.

Características generales del personal directivo que colaboró con mi investigación.

Realicé las entrevistas a directivas que tienen más de 20 años de servicio en el ámbito educativo, pertenecientes a una misma zona escolar, con experiencia en la función y cumulo de habilidades para el ejercicio de autoridad que puede ser compartida con colegas, docentes, nuevos directivos y autoridades en general. Sus narrativas proporcionaron una visión global del discurso no oficial de la cotidianidad escolar y de la vivencia y el sentir del ser personal directivo.

Al inicio de la investigación la conformación de la zona escolar era una, sin embargo, hubo algunas modificaciones a consecuencia de la pandemia. En los primeros momentos realicé tres entrevistas que después transcribí y al realizar el análisis de éstas, fui encontrando el sentido y retomando el camino al cuál quería llegar con la investigación,

además de que aconteció que quitaron a la supervisora y retomé su experiencia para incluirla en el trabajo.

Capítulo 3. Presentación y análisis de resultados

En el presente capítulo presento el análisis de la entrevista realizada a la directora Rosita, quien cuenta con más de 24 años de servicio, de los cuales 14 ha desempeñado en la dirección. Por esta razón, la entrevistada muestra solvencia en relación con las implicaciones normativas y de interacción entre distintos agentes educativos que conlleva la función directiva y distingue entre lo laboral y lo personal, especialmente, en el vínculo con el personal docente.

3.1 Entrevista Maestra Rosita

3.1.1 Contenido del relato.

Esta primera entrevista se realizó con la colaboración de una directora, la cual refiere que desde el 2009 empezó en la gestión como comisionada y ya en el 2011 se dictaminó en la plaza. Inició la gestión en una escuela con 19 grupos y posteriormente se cambió a una con menos grupos.

La entrevista trata de la manera de gestionar, de las habilidades y destrezas que ha desarrollado a lo largo de su profesión como docente y como directora. Las vivencias que han dejado aprendizajes para la gestión e incluso en su vida personal. De alguna manera, a la maestra Rosita le cuesta narrar algunos pasajes (que tienen que ver con su vida personal) a los cuales hizo referencia, pero no los abordó con detalle. Sin embargo, compartió algunos episodios con autoridades y docentes (resolver situaciones de falta de personal, negociación con padres de familia, delegar responsabilidades, el apego a la normatividad, entre otros) que le resultaron significativos en su trayectoria profesional. Además, los cambios de centro de trabajo, algunos de los motivos por los cuales se ha tenido que trasladar de una escuela a otra, el apoyo de las autoridades para que se dieran dichos cambios y los acontecimientos al paso por las instituciones. Por último, en la

narración, la directora evita referir a profundidad los temas referentes a su vida personal, mencionando en sobre vuelo a su familia y el papel que juega en su vida profesional.

3.1.2 Construcción del sí mismo.

La directora se describe a sí misma como democrática, procura la participación del colectivo, ella lo ve como la estrategia que ha favorecido que los docentes se involucren en el trabajo delegando obligaciones; refirió que procura que ellos se hagan responsables y le den seguimiento a lo que ellos mismos proponen y que la participación sea igual, sin que ella deje de estar en el acompañamiento y le dé continuación a las encomiendas. Hace mucho hincapié en lo que a cada uno les toca hacer, tanto de los docentes como de ella misma, desde los documentos normativos. Además, ella propicia el trabajo por equipos, en los cuales cada uno de los integrantes cuente con la información de lo que ha de realizarse en la comisión o en la tarea delegada o encomendada por la directora o por el mismo equipo de trabajo.

Durante su relato se refiere a sí misma en plural, la mayoría de las veces con un: “nosotros”, al tratarse de actividades cotidianas o de trabajo en el colectivo; pero emplea el “uno” (“es responsabilidad de uno”, “uno lo tiene que hacer”) cuando se relaciona con el cumplimiento de la norma o con el ejercicio de autoridad directamente con los docentes. Lo anterior revela que la implicación es diferente cuando se trata de realizar acciones en colectivo, o bien, de una implicación más personal cuando se trata del ejercicio de autoridad o de vigilar el cumplimiento de las encomiendas.

Cuando los maestros, en este caso, cuando los maestros proponen y se involucran en ese proyecto es como que ellos mismos se están obligando a cumplir, porque ellos mismos los están proponiendo; entonces, si yo lo propongo es porque lo voy a cumplir, ¿no?, entonces, eso nos ha funcionado en la escuela y, pues, hemos avanzado, considero.

Cuando es un “nosotros” lo expresa desde las acciones que se ejercen como escuela y con fines comunes, pero al mismo tiempo, ella es quien se encarga de verificar el cumplimiento de dichas acciones, en esos momentos, se presenta a sí misma en primera persona.

Resalta que este último cierre de ciclo escolar consideró importante preguntar a sus docentes lo que ellos necesitan de la directora, externó satisfacción al escuchar aspectos de su gestión que son positivos y al ver que el personal no quiere que se aleje de la escuela.

Maestra, ¿qué necesitan de mí para el próximo ciclo escolar? No, pues, que no se vaya, que siga así. Ese acompañamiento ese equipo de trabajo que he formado con los subdirectores, creo que nos ha fortalecido mucho y que y ellos se sienten acompañados. Y digo yo: Bueno, está bien, vamos por buen camino; entonces, eso es satisfactorio. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

Aunado a lo anterior, pareciera que al cuestionar a los docentes sobre lo que ellos necesitan de la directora se deja ver una exigencia de reafirmación o reconocimiento hacia el papel que ella desempeña en la escuela, se podría leer como una demanda de escuchar lo importante que es para el colectivo el hecho de que la directora esté en la escuela y permanezca en el personaje.

De lo anterior se desprende la necesidad de reconocimiento y el sentir que es importante para el colectivo docente que ella siga al frente de la dirección en la escuela. En sus palabras se percibe satisfacción cuando percibe que la sienten cercana, que los apoya, que está al pendiente y menciona que, al escucharlos, reconoce que ha avanzado mucho y eso le agrada y es satisfactorio. No le gusta que sus docentes se sientan vigilados o sobre observados por ella, más bien, privilegia “estar al pendiente”, lo que se

puede traducir como: estar observando las necesidades del colectivo y hacerles saber que lo está.

Se presenta desde lo que se les ofrece de manera personal o tal vez desde expresar que ya se ha dado tanto y ya no queda más por ofrecer. Además, le es importante resaltar reflejar ejemplo o modelo con los docentes, para que a su vez ellos puedan serlo con sus alumnos en las aulas.

Refiere a la normatividad como una herramienta importante para delimitar las funciones de cada docente, pero además como vía de comunicación entre los diferentes agentes educativos y, en ese sentido, se apega a la noción de disciplina y a los comportamientos disciplinados. Desde su punto de vista, la comunicación con los agentes educativos debe estar mediada por la normativa, lo cual embona muy bien con su actitud reservada desde el punto de vista afectivo en la relación con las y los colegas. Al respecto, resulta interesante esta manera de gestionar reservada pero que está al pendiente; además, esta concepción del diálogo mediado por la normativa, pero con énfasis en la delegación de tareas para que cada quien asuma su responsabilidad. Un ejercicio de la autoridad desde lo colectivo, pero con encomiendas claras para cada uno de acuerdo con sus funciones normativas.

3.1.3 Relación con los “otros significativos” en el relato.

Los otros significativos para la maestra Rosita, son su mamá, su hijo, los docentes y las autoridades. A continuación, describo la relación que entabla con cada uno de estos personajes.

3.1. Relaciones familiares. En varios pasajes del relato hace referencia al acompañamiento que tuvo de su mamá para tomar la decisión de ser maestra o de elegir escuela a fin de estudiar la educación media superior y superior. Así mismo, refiere al apoyo que siente y que recibe por parte de su hijo, con quien comenta las situaciones

que acontecen en la escuela. Considera que, de alguna manera, él le brinda ayuda para la resolución o la atención de dichas situaciones. Ella lo nombra como su “Pepe grillo” (haciendo alusión a quien la escucha y pudiera dar su punto de vista de lo acontecido).

Primero, mi hijo, él es mi “Pepe grillo” y él está siempre atento y le platico y me platica y le digo: ¿cómo ves? Obviamente, no es lo mismo, la experiencia, ni el contexto y todo; pero él ya lo ve desde afuera y puede llegar a decirme algo, con otra mirada, y me dice: A lo mejor puede ser así, o de esta otra forma o, pues, así. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

El párrafo anterior da cuenta de la soledad de la función directiva y la necesidad de verbalizar los acontecimientos, no implica necesariamente la ausencia de personas a su alrededor, sino más bien una sensación de aislamiento emocional y una presión constante de enfrentar situaciones desafiantes, muchas veces sin poder compartir plenamente sus pensamientos y preocupaciones con sus subordinados o colegas.

3.2. El colectivo docente. Ella se refiere al “nosotros” cuando alude a sus compañeros de trabajo, por esa razón, el otro significativo en el ámbito laboral es el colectivo docente más que alguna colega en particular. Ella refiere al colectivo como disciplinado y participativo, con una tendencia al apego de la normatividad que le genera tranquilidad porque le permite evitar conflictos o situaciones problemáticas. Además, enfatiza la distinción y separación entre lo personal y lo laboral. Al respecto, comenta:

Y continuar con los límites que tengo, te digo, o sea, sí nos llevamos bien, sí hay momentos de plática no tan escolar, de otra forma; pero, sí, soy muy cuidadosa en ese tipo de convivencia de no mezclar lo personal con lo laboral. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

La directora que se esfuerza por mantener límites claros entre lo personal y lo laboral está adoptando una gestión que promueve la imparcialidad y un ambiente de

trabajo saludable, lo que en última le genera certezas laborales, dejando de lado las relaciones personales.

3.3. Las autoridades. La directora refiere la relación con sus autoridades inmediatas, con el personal directivos cuando ella era docente frente a grupo, y con el personal de supervisión cuando asumió el cargo de directora. Presenta a las autoridades como parte importante del relato, refiriendo los aprendizajes que le han dejado: lo que quiere ser y hacer en el ejercicio de la gestión directiva, y también, aquellas prácticas de las que toma distancia por no sentir las adecuadas para la línea de trabajo que ella lleva, en la entrevista ella evoca cuando, en cierta ocasión, debió llevar su hijo a una reunión de... porque no tenía con quien dejarlo. Y, en ese momento, la directora del plantel le llamó la atención Al recordarlo, ella menciona:

Chin en plena junta ¿no?, desde ahí me prohibió la directora que llevara a mi hijo, entonces dije no; es de las cosas que yo llegaba a ver y decía: No quiero ser como ella, o sea, no, cruz, cruz. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

A diferencia de la situación anterior, recuerda a otras autoridades que, en su momento, le ayudaron y destaca la importancia de la flexibilidad por parte de quienes ejercen la gestión directiva cuando respaldaron sus decisiones para cambiarse de escuela, para faltar cuando tenía dificultades familiares e, incluso, para aceptar un cargo como directora. Hace hincapié en la calidez de las autoridades, equiparándola con la flexibilidad para el apoyo en situaciones que salen de la norma o con concesiones de manera personal, como otorgar más días de los reglamentarios para faltar, o autorizar el cambio de plantel sin esperar a la comisión mixta de cambios de la SEP. Sin embargo, resulta paradójico cuando, por un lado, encomia la disciplina y a los docentes como disciplinados y privilegia la normatividad como vía de comunicación o interacción al

delegar las tareas y, por otro lado, resalta el apoyo de sus autoridades, aunque se salen de la normatividad para mostrarse “flexibles” a su favor.

3.1.2. Antagonistas. Como antagonistas aparecen las autoridades rígidas, frías e inflexibles, de quienes ella toma distancia porque no desea replicar esas formas de gestión, en cierto momento, ella refiere:

Pero dije: Ya se terminó mi jornada, ya no estoy trabajando, ya me puedo ir y todo. Y a partir de ahí, ya procuraba no ir a la salida. Porque era muy rara, muy fría, muy seca, no era cálida, entonces, ella fue la que me dijo: Ya está lo del escalafón. Y yo: no. Y ella: Sí, tienes que meterlo. Y yo: no. Sí, tienes que meterlo. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

En la cita anterior, ella muestra otra situación que ella interpreta como muestra de inflexibilidad por parte de las autoridades refiere a cuando ella se quedaba a resolver los pendientes y a realizar trabajo fuera de horario, al no reconocer las necesidades personales de los otros, cuando tenía a su hijo en la misma escuela y tenía que esperar hasta que la directora terminara sus encomiendas para retirarse, mucho después de la hora de salida, al ser impositivas con el ejercicio de la autoridad y dar indicaciones autoritarias, como mandarlos traer a la dirección con tanta urgencia sin importar lo que estuvieran haciendo.

3.1.4 Espacialidad.

En este apartado recupero los espacios significativos que aparecen descritos en el relato. Al respecto, la entrevistada evoca: a. La primera escuela donde trabajó; b. La escuela con muchos grupos; c. La anterior zona escolar donde trabajó, d. La escuela actual.

4.1. La primera escuela. Está ubicada en una zona de alta delincuencia, sin embargo, reconoce que la comunidad respaldaba al personal de la escuela. Refirió

sentirse protegida por los mismos padres de familia, por el reconocimiento de su trabajo con el alumnado.

(...) medios intensos pero muy bonita la comunidad, muy agradecida, muy cálida, te protegían, como eras ahí el maestro o la maestra, te protegían y más que era en la noche. Más valía llevar la fiesta en paz ahí con ellos para que te siguieran protegiendo, te cuidaban. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021)

En el anterior fragmento la directora, nuevamente muestra en su discurso el referente de la protección o respaldo, ahora por parte de la comunidad.

4. 2. La escuela con muchos grupos. Aquí refiere haber aprendido mucho, pero también haber experimentado situaciones difíciles por la inexperiencia en la gestión, aunque tuvo apoyo y orientación por parte de los colaboradores de la supervisión para orientarla cuando algo no salía de manera correcta o cuando desconocía los procedimientos propios de la gestión.

4.3. La anterior región escolar. Se trata de un espacio simbólico que ella construye basada en la distinción entre flexibilidad (asocia con calidez), e inflexibilidad (asociada con rigidez, poca calidez). En esos espacios ubica a las autoridades de la anterior región a la que pertenecía. Además de marcar una separación temporal, un antes y un ahora en su trayectoria como directora.

Refleja las diferencias entre una región escolar y otra, porque en la anterior, las autoridades eran más cálidas, flexibles, más humanos, más relajadas, menos rígidas, apoyaban más, estaban más cercanos a las necesidades laborales y personales de los docentes y personal directivos. En el relato, la protagonista marca una clara diferencia entre “allá era diferente”, en tono de añoranza por las experiencias positivas que vivió, en contraste con “acá”, la actual región, menos cálidos, más institucionales, más normativos,

más fríos. Nuevamente surge la paradoja entre autoridades y experiencias que la directora evoca con nostalgia aunque también se va ciñendo a lo nuevo.

4. 3. La escuela actual. Comenta sentirse a gusto, tener conformado un buen equipo de trabajo y haberse cambiado a esta escuela, porque tiene menos grupos y se encuentra más cercana a su domicilio.

3.1.5 Temporalidad.

El relato se centró más en el pasado, en los inicios de su gestión, en el tránsito por diferentes escuelas, en lo vivido en distintos espacios y momentos. Este enfoque en el pasado, brindó pautas para ahondar en las necesidades que la llevaron a desplazarse de planteles.

Hay dos episodios en particular que solamente menciona en sobrevuelo o de manera superficial. Uno refiere al cambió de escuela porque compartía ese espacio con el papá de su hijo, también maestro de profesión; y el otro, cuando debió afrontar una “situación” con la subdirectora. Pero mencionó de manera explícita que son momentos que prefiere no traer al presente. Además, es evidente la manera en la cual toma distancia de lo profesional y lo personal o lo familiar. No mezcla o combina situaciones personales con el trabajo, lo menciona al hablar de la relación con sus colegas y resulta evidente por las escasas menciones a su familia en el relato. Toma distancia: geográfica cuando decide irse de una escuela para no compartir el espacio con el padre de su hijo; emocional: cuando encierra en el pasado los episodios más dolorosos y prefiere guardar silencio.

También muestra un cierto desapego por los espacios laborales, probablemente por esta tendencia a separar lo privado, personal, de la vida laboral. Así, menciona que se encuentra a gusto en la escuela actual, pero también, refiere que ha pensado en cambiarse de escuela porque ya estuvo suficiente tiempo en el mismo espacio. Pese a lo anterior, y aunque puede resultar contradictorio, dice que le da miedo llegar a lo desconocido y perder los logros alcanzados en este plantel. También, evoca lo bien que

estaba en la región anterior, con un ambiente más cálido y protegido. Incluso recuerda que de esa región resultó una buena amistad con las maestras de apoyo de la supervisión, que hasta la fecha existe.

3.1.6 Acontecimientos.

Uno de los principales acontecimientos que describe es cuando un niño se perdió tras una visita extraescolar. Recuerda que ese día, ella tenía otra diligencia propia de su gestión directiva, motivo por el cual no pudo acompañar, en todo momento, al alumnado de la escuela. En cierto momento, se entera que un niño está con fiebre y mucho cansancio. Por tratarse de una situación de importancia, permaneció al pendiente del menor. Sin embargo, una vez que llegan los autobuses a la escuela, se percata que el niño no viene con el grupo. Entonces, comienzan a buscarlo, con gran incertidumbre y angustia, por parte del colectivo docente, de los padres de familia, de la supervisión e, incluso, de la familia de la directora que ya tenía conocimiento lo que estaba sucediendo.

En el relato del acontecimiento resalta que después de agotar varias hipótesis de lo que pudo haber ocurrido con el menor, afortunadamente, lo encuentran dormido en el autobús que transportaba a su grupo. Cuando el niño regresa al plantel en compañía del chofer, la supervisora sugiere llevarlo al servicio médico con el fin de descartar alguna situación delicada y, posteriormente, se le entrega a los padres de familia. Una vez resuelta la situación, la directora regresa al plantel para platicar con el colectivo. Ahí, reflexionan sobre la importancia de vigilar y regular en todo momento el número de alumnos en las visitas extraescolares. La situación fue tan complicada que algunos docentes le dejaron de hablar a la maestra responsable del niño.

La directora menciona que ella le reclamó, tanto a la subdirectora como a la docente de grupo, por no haber realizado su gestión, a fin de salvaguardar la integridad del menor. La desesperación fue tal que la directora desbordó en llanto con el colectivo

docente y, al evocarlo en la entrevista, recalca que no fue un acto de debilidad. Y repite varias veces: “No nos va a volver a pasar”. Por el tono y el énfasis, podría interpretarse que el llanto surge como expresión de impotencia, especialmente, porque el hecho ocurrió cuando ella delegó la responsabilidad en la subdirectora y en la docente del grupo. Sin embargo, la responsabilidad última ante la comunidad educativa recaía sobre ella, aunque su ausencia obedeciera a la atención de asuntos vinculados con la gestión.

El aprendizaje fue doloroso y comenta que el personal ya lo tiene muy aprendido; así, cuando llegan docentes nuevos se les instruye para que cuiden los detalles y verifiquen el número de alumnos que salen de la institución, que suben y bajan del transporte y que regresan al plantel, entre otras medidas de control preventivo. Lo primero que refiere una vez que saben de la ausencia del menor, es la preocupación de darles la noticia a los padres de familia del niño, mencionando: -¿qué les voy a decir?

El protocolo de salidas extraescolares fue objeto de cuestionamiento, especialmente en relación con la necesidad de que el colectivo esté alerta ante cualquier incidente con los estudiantes. Se planteó la inquietud de no haber tenido la posibilidad de estar presente con el acompañamiento completo durante toda la visita, como si su presencia hubiera influido en lo sucedido. Además, en ese momento se intenta identificar a los responsables de la situación.

Posteriormente hicieron una segunda visita extraescolar y, en esa ocasión, de la supervisión enviaron a dos maestros de apoyo. Aunque este acompañamiento les dejó una marca como colectivo, al sentirse observados o vigilados después de la pérdida momentánea del menor, al mismo tiempo, significó un respaldo por parte de la supervisión, tanto por las orientaciones recibidas durante y después del acontecimiento. Nuevamente surgen las contradicciones entre los controles impuestos y el sentimiento de respaldo por parte de las autoridades. Esta contradicción muestra la vulnerabilidad en

que se encuentra quien desempeña un cargo directivo, una especie de minoría de edad que se hace evidente en situaciones graves, cuando la autonomía del personal directivo queda en entredicho e, inmediatamente debe recurrir a las autoridades superiores. En este sentido, la autoridad de la directora resultó seriamente cuestionada porque debió aceptar apoyos enviados para controlar el desempeño grupal en la siguiente salida, por no haber permanecido durante todo el tiempo con el grupo mientras realizaban el paseo, porque se vio obligada a la búsqueda de responsables aunque, en última instancia, la responsabilidad capia sobre ella, y porque el colectivo fue etiquetado y perdió la confianza de las autoridades superiores, lo que redundó en la vigilancia externa.

Después de lo acontecido se rompieron algunos lazos entre la maestra responsable del grupo y el resto de los docentes, se fracturó la comunicación entre ellos, principalmente por la necesidad de encontrar al culpable; pero, al mismo tiempo se afianzaron estrategias de atención con el alumnado, e integran a las acciones al personal que se va integrando al plantel. Desde lo normativo se retomó hasta lo que de manera interna se puede implementar en reforzamiento de los protocolos de atención.

Una figura importante en la atención del acontecimiento fue la supervisora, ya que dio respaldo las decisiones de la directora, orientándola para dar seguimiento. Desde el momento en el que se le informa la situación, cuando fue necesario hablar con el colectivo docente; luego, para recoger al menor, también, para decidir que lo llevaran al servicio médico y, finalmente, al dar apoyo emocional a la directora, una vez que se entregó el niño a los padres de familia.

En la resolución de la situación, la directora movilizó no solamente los protocolos de atención y el dar aviso a las autoridades inmediatas (la supervisión escolar); sino que además, implementó estrategias de gestión que le sirvieron en ese momento, como esperar lo más posible para dar aviso a los padres de familia (primero agotó las

posibilidades antes de alarmar a la comunidad de padres de familia en general); otro elemento que encuentro de suma importancia es la movilización de sus propias emociones para actuar lo más prudente posible. Me llama la atención, porque tal parece que lo menos importante es mostrar las emociones y los sentimientos de quien está a cargo de la resolución de un acontecimiento de tal magnitud.

Por ejemplo, el hecho de que la directora haya llorado frente al colectivo, o el no permitírsele al personal directivo expresar temor en situaciones como la que nos narró la directora. El replanteamiento de las estrategias de atención solamente con base en los protocolos de atención y no contemplar acciones concretas de recuperación de las emociones.

Se va dando respuesta a todo lo administrativo para dar contestación a las autoridades sobre: la manera de evitar situaciones de riesgo con el alumnado, medidas de salvaguarda en general, sanciones a quienes resultan responsables de los hechos, estrategias pedagógicas de autocuidado con el alumnado, entre otras. Sin embargo, las relaciones fracturadas con el personal, las emociones que se juegan en el proceso, la mirada de la comunidad de padres de familia frente un acontecimiento como el narrado, entre otras situaciones reciben un peso menos relevante de atención y de reconocimiento. Me queda claro que hay protocolos de atención y que la rendición de cuentas en parte del sistema de control en la gestión, pero ¿hasta qué punto se prioriza la atención de lo directamente subjetivo?, ¿es más fácil resolver desde lo que se va objetivando?, es decir, desde lo administrativo, lo que se reporta, lo que genera estadísticas o evidencia, lo que implica puntualizar o enlistar lo hecho desde la norma y para la norma.

La resolución que dio la directora estuvo sustentada en la normatividad, de la atención al protocolo, del cuidado al cumplimiento de los lineamientos, de lo que se “tenía que reportar”; desde lo que ella misma enuncia como lo frío, como lo alejado de lo

humano, lo inflexible, la norma; justamente de todo cuanto ella se distancia. Porque en algún momento refiere la sensación de cercanía y calidez de sus anteriores autoridades, justo cuando eran resoluciones desde lo que salía de la norma y regresa la paradoja con la diferencia de resolución en el acontecimiento de la pérdida del niño y el distanciamiento con la docente.

3.1.7 Motivos para y porque de la acción

3.1.7.1. Motivos para ser docente

Al inicio de la segunda entrevista nos comenta que de manera inicial, quería entrar a la Universidad a la carrera de veterinaria, pero al hacer los exámenes, se quedó en la normal y decidió continuar la carrera de maestra. Menciona el acompañamiento de su mamá para ver escuelas desde la preparatoria e incluso visitaron a una vecina para que les dijera cómo era ser maestra y dónde estudiar.

3.1.7.2 Motivos para moverse de plantel

Desde el inicio de su relato, la directora, menciona que la primera escuela a donde llegó a trabajar estaba ubicada en una zona alejada, conflictiva, delictiva, entre otras; motivo por el cual ella fue buscando cambiarse de escuela e irse acercando a su domicilio. Además, para lograr estos cambios, también refiere haber tenido el apoyo de las autoridades inmediatas en esos momentos. Y ya en la gestión directiva, un motivo determinante fue el número de grupos con los que contaba la escuela, ella prefirió una escuela con menos grupos.

3.1.7.3 Motivos porque es directora

Antes de llegar a ser directora, ella no se miraba en esa gestión, sin embargo, sus autoridades veían potencial en ella y un supervisor le comentó que algunas de las

atenciones con padres de familia, con docentes y toma de decisiones, hicieron que dejara al descubierto habilidades y destrezas para la gestión directiva. Lo anterior motivó al supervisor a invitarla como directora, primero comisionada y después otra supervisora la animó para que se dictaminara (obtener la clave de directora).

3.1.8 Adhesión a un orden moral

Una adhesión que refiere la directora está en el hecho de “ser disciplinados”, es decir apegados a la normatividad, a los lineamientos y a lo que se establece en las funciones de cada integrante de su colectivo.

Otra es el referir la línea “democrática” de trabajo, poner el énfasis en la toma de decisiones en colectivo, en proponer desde lo que cada docente expone al colectivo desde lo que le toca y retoma la importancia de responsabilizarse de lo que se propone con el mismo colectivo.

Algo que reiteró con respecto de las autoridades a las cuales ella aspira o añora, es el trato desde la calidez, desde lo humano, desde lo cercano, quienes le apoyaron para cuando requirió cambiarse de escuela para acercarse a su domicilio o porque no quería regresar a laborar a algún plantel en especial. Considero que cuando ella necesitó ayuda y la obtuvo por parte de directores o supervisores, ella se sentía protegida. Esta idea de protección la retoma con la comunidad de padres de familia de las zonas en las cuales trabajó al inicio de su carrera como docente, al mencionar que la comunidad cuidaba de los docentes. Sin embargo, también hace hincapié en la relación actual con sus docentes, en la cual se distancia de lo personal y lo laboral.

3.1.9. Significado de las tipificaciones y recetas.

En la escuela actual, resalta el “recoger los frutos de lo que se siembra”, haciendo referencia a las acciones que ha implementado para que los docentes respondan de

manera positiva frente a su gestión, a que la comunidad reconozca el trabajo que ella realiza y el reconocimiento de su autoridad y la confianza que depositen en ella. Lo relaciona con que ellos van siendo autogestivos en la resolución de situaciones, que incluso les comentó: “ustedes pueden solos”. Los describe como trabajadores porque hacen lo que les toca, porque son disciplinados, porque están en su papel., haciendo lo que la gestión les determina.

Una clara tipificación es la relación que hace con respecto a la diferenciación de ser cálido y ser intenso. En primera instancia determina de manera muy clara que prefiera la gestión desde lo cálido, nombrándola como algo más desde lo humano, desde el reconocimiento de las necesidades de los otros, de estar al pendiente de los otros. Y por otro lado el ser intensos, poco flexibles, muy rígidos e institucionales, mandones, en esta forma de gestión, hace hincapié en ser como la “mamá”, una gestión autoritaria y arbitraria, de la que justamente se aleja, porque no aspira a ser de esa manera.

Otra distinción que hace es al mencionar que ella consiente a sus docentes llevándoles pan y eso la hace sentir bien, lo toma como un detalle con el cual envía el mensaje de cercanía y cuidado, dice: “no es cualquier pan, es con cariño y hasta sabe más rico”.

El aprendizaje es ganar, ganar y a veces hay que perder para ganar, tanto de parte de los docentes como de parte mía, yo le decía a la maestra Juanita, a veces hay que cambiarle hay que hacerles creer que estoy perdiendo, pero al fin estamos ganando, le digo, ellos se tienen que sentir con eso de que ganaron y no porque sea una competencia, sino porque bueno es uno flexible, es uno esto y ellos creen que ganan, pero al fin ganamos todos, no nada más esa persona. (Rosita, comunicación personal, 04 de octubre de 2021).

En las situaciones de tensión con los colegas docentes, refiere “ganar, ganar” como esa mediación en la cual ella les hace creer a los docentes que se atiende lo que ellos solicitan, pero que va encaminado al logro de objetivos colectivos.

En algún momento de la entrevista dejó ver que hubo un acontecimiento con su apoyo de dirección, que hizo que ella tomara distancia con lo personal y que siempre estuviera al pendiente de todo y de todos, que siempre esté atenta a los detalles y que pusiera “límites” con las situaciones personales, sin dar más detalles de lo sucedido, solamente comentó que fue algo que la trastocó de manera personal, laboral y familiar.

3.2 Entrevista a la supervisora escolar

3.2.1 Contenido del relato

Para realizar la entrevista con la supervisora, le referí la importancia de su aportación en mi investigación, ella estuvo accesible al compartir sus vivencias y experiencias a lo largo de su carrera docente. Durante la entrevista fue un ambiente de confianza, ya que la supervisora se mostró dispuesta al expresarse. Incluso me comentó sentirse complacida por formar parte de la presente investigación, lo cual a mí también me entusiasmó y a la vez me generó mayor compromiso.

1. ¿De qué trata? Este aspecto consiste en reseñar o presentar de manera breve el contenido de la entrevista.

La entrevista realizada a la supervisora de la zona trata de la trayectoria profesional desde su ingreso a la Escuela Normal, la influencia de sus padres para ser docente. Las vicisitudes a las que se enfrentó en sus primeros años de servicio, su inquietud por estudiar una carrera universitaria y la toma de decisión de trabajar un doble turno y dejar sus estudios de psicología y de ciencias políticas; para después ingresar a la UPN.

A lo largo de su trayectoria profesional, se muestran las diferentes funciones que ha desempeñado, donde finalmente ha ejercido autoridad (puestos de mando, como apoyo en supervisión, jefa de sector, encargada del área de quejas, supervisora escolar) o ha estado cerca de personas que ejercen autoridad, donde retomó aspectos que ha aplicado a lo largo de su labor. Ahora como supervisora, al dar orientaciones a las directoras lo hace por las experiencias vividas y evitando lo que desde su mirada no se debe de hacer.

Durante la narración en diversas ocasiones al recordar algunas de las vivencias la protagonista se conmovió hasta las lágrimas y reconoció sentirse con mucha emoción.

3.2.2 Construcción del sí mismo.

Cabe mencionar que la presentación del sí mismo puede variar a lo largo del relato e, incluso, puede evidenciar contradicciones. También es importante recalcar que el sí mismo se construye en relación con los otros significativos del relato. Por esa razón, el análisis del sí mismo implica considerarlo en interacción con los otros significativos del relato.

En casi todo el relato, la supervisora se presenta desde un “nosotros”, refiriéndose a ella y sus dos hermanas, una mayor y otra menor que ella, quienes también son docentes de educación básica. Al respecto, la protagonista evoca que entre las tres decidieron optar por la carrera docente por la influencia familiar.

Al crecer, pues le va a uno gustando este asunto y pues finalmente, también **inducidos** por la familia **decidimos** entrar a la Escuela Nacional de Maestros (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

De manera constante resalta lo importante de hacer las cosas con ética, la protagonista alude a la “ética”, como la conducción con profesionalismo, desde lo

humano, con calidez y cercanía. Además, de tener apego a la normatividad y ser incluyente con el personal con el que colabora en cada espacio. Toma como base la influencia de sus padres para realizar el trabajo con profesionalismo y trato apegado a lo humano.

Vuelvo a comentar que mis padres al ser maestros fueron directores, mi mamá supervisora, entonces, tengo como muchos ejemplos de cosas de cosas que sí, cosas que hay que reforzar y cosas que hay que cuidar y una de ellas pues es esta. (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

En este sentido se muestra una vinculación o tensión entre el trabajo apegado a la norma y el trato desde lo humano (lo cálido y la cercanía). Que la protagonista enfrenta con el conocimiento de los contextos sociales, tanto en la parte humana como en la parte institucional y normativa. Refiere que lo hace por medio de la combinación de varios aspectos:

- Conociendo la normatividad en específico sobre el asunto que va a atenderse.
- Mantener una atenta escucha teniendo presente que se atiende a personas con carga emocional.
- Ser empáticos, pero haciendo precisión sobre el actuar.
- Actuar con ética y con respaldo moral.

Enuncia algunos sucesos de los cuales fue retomando “lo que se debe hacer” y lo que “no hay que replicar”; tomando distancia de las prácticas de gestión separatistas o jerárquicas, las alejadas de lo humano y las corruptas. Comparte que al ser apoyo de supervisión hubo ocasiones en las cuales se hacían diferencias por el cargo, donde se sintió excluida por el grupo de “élite”.

Al observar, a las reuniones con supervisores en aquel momento, pues no estábamos invitados, los apoyos no estábamos invitados, fueron otros tiempos y creo que algo que siempre he cuidado es que los apoyos siempre estén en nuestras reuniones. Porque no me gustaba esa distinción, de que el grupo de élite se reúne... (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

En este sentido toma distancia de la gestión que excluye al personal por su cargo o su gestión. En el puesto que desempeña actualmente se presenta como una supervisora que apoya al equipo de directoras, involucra a las maestras que trabajan directamente con ella, se muestra interesada en generar espacios colaborativos, incluso con los apoyos de las directoras. Por ejemplo, cuando hay situaciones que atender, solicita estrategias para la resolución, no lo hace de manera unilateral o autoritaria. Cuando se tratan temas técnico-pedagógicos se reúne con sus apoyos de zona y revisan la mejor manera de abordarlos en las juntas de consejo, refiere ejercer acciones consensuadas y que potencien las habilidades de cada una de las integrantes del colectivo de su supervisión escolar.

Le da especial importancia al cuidado de una imagen pulcra, profesional, ética y humana; con el logro de buenos resultados. Desde el egreso de la Normal, esforzándose por tener logros de excelencia, seguir estudiando a la par de trabajar como docente, estar cercana con las familias del alumnado al referir que incluso llegó a visitar los hogares de estos.

Enfatiza en el reconocimiento y el peso que le dio su historia familiar para que fuera invitada a diferentes funciones dentro de cargos personal directivos, y en cada uno fue acumulando vivencias que le dieron los elementos para los “retos siguientes” como ella misma refiere. Aquí se presenta como una persona a la cual le hacen invitaciones a diferentes funciones por las relaciones familiares y el reconocimiento de su trabajo.

También utiliza el “nosotros” cuando menciona al equipo de trabajo o a las colegas con quienes trabaja.

Refiere sentirse feliz de haber elegido ser docente y trabajar de manera cercana con el alumnado, con los docentes y con los padres de familia.

3.2.3 Relación con los “otros significativos” en el relato.

En este punto cabe preguntarse: ¿Quiénes son los “otros significativos”? Para responder a esta interrogante cabe señalar que en un relato autobiográfico o en una entrevista con esas características, pueden aparecer numerosos personajes. Algunos apenas mencionados y otros en interacción con la figura protagonista en alguno o varios pasajes del relato.

a. Co-protagonistas. Son quienes contribuyen a realizar las acciones, metas, propósitos, planes, etcétera, de la figura que protagoniza el relato.

Sus padres.

Los padres de la protagonista fueron docentes egresados de normales rurales con modalidad de internados, por un lado su padre proveniente del Mixe en Hidalgo, con una trayectoria de reconocimiento por su labor docente y llegó a ser director escolar; por otro lado su mamá estudió en Palmira también Normal rural de internado, con trayectoria de trabajo que le permitió llegar a ser supervisora de zona escolar y con gran reconocimiento de las comunidades en las cuales se desempeñó como docente, como directora y en la supervisión. Su familia es reconocida en la región del oriente de la ciudad por haber sido maestros de vocación (comprometidos con la labor docente).

Hace referencia de la importancia de las historias contadas por sus padres, la influencia de su profesión docente y la sugerencia de ellos para su ingreso a la Normal. Los retoma como referentes para su formación personal y profesional, sus padres la

llevaban a las escuelas donde ellos eran docentes y también menciona importante observar el trato sensible y humano que sus papás tenían con las comunidades donde trabajaban.

“Además de que mis papás nos llevaban a sus escuelas y por los mismos tiempos tuvimos que estar con ellos en sus mismas escuelas. Y ahí no solamente vimos cómo eran en las escuelas, sino que vivimos la docencia día con día, y vimos lo complicado que era para mis padres darnos todo lo necesario” (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

En casi todo el relato los retoma como ejemplo o modelo de lo que se debe hacer y cómo ha de ser el trato con las comunidades escolares.

Los alumnos.

Menciona la importancia que tuvo para ella que los alumnos de su primera generación la siguieran buscando a lo largo de los años, le genera satisfacción e incluso se le corta la voz cuando lo refiere. Enfatiza que le llena mucho que como maestra de frente a grupo los alumnos imitaban algunas características de ella como la letra, la forma de actuar, entre otros aspectos; que puedo nombrar como sentirse ejemplo o modelo a seguir.

Más adelante, digo como personal directivo se tienen muchas satisfacciones, pero no hay nada como la sonrisa de un niño, como el que te digan maestra te quiero mucho o que les platicaba yo, en estos días, el que los alumnos copien cómo te vistes, cómo escribes, cómo hablas, cómo te mueves, porque eres formadora. Entonces, creo que eso me llena mucho (se le corta la voz). (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

Las directoras.

El equipo de directoras que conforman la zona escolar a cargo de la protagonista está conformado por tres directoras y un director de escuelas oficiales y cuatro directoras de escuelas particulares, las cuales se caracterizan principalmente por trabajar de manera comprometida, además de ser disciplinadas con las indicaciones de las autoridades. De alguna manera, se analiza en colectivo la documentación y se realizan las adecuaciones según cada contexto escolar y las condiciones con la comunidad de docentes, padres de familia y el alumnado.

La protagonista presenta a las directoras que conforman la zona cuando hace la analogía de ser ella como un padre y ver que sus hijos logran atender de forma independiente y gracias a lo que ella ha ido enseñándoles. Con estrategias de atención en conjunto, siente satisfacción al observar que ya hay un lenguaje común entre ella y las directoras (ya hay una comprensión mutua y un entendimiento) lo que le da satisfacción y gusto. Porque refiere estar en la cosecha de lo que ha sembrado en la zona escolar que ella supervisa.

Antagonistas. Son quienes obstaculizan, se oponen, o permanecen indiferentes en relación con las acciones, metas, propósitos, planes, etcétera, de la figura que protagoniza el relato. Entre los antagonistas, el relato permite identificar los siguientes:

a. Autoridades.

Describe que después el paso de algunas autoridades (directoras y supervisoras), ella delimita las acciones que no considera éticas, como el hecho de trabajar como apoyo de supervisión y experimentar desigualdad por la gestión o exigir beneficios extras (económicos o materiales) por estar en la gestión de supervisión. Toma distancia de las autoridades que son dictatoriales o poco cercanas al personal.

b. Las supervisoras de precolar.

En un apartado de su relato, refiere que la invitaron a participar como jefa de sector en preescolar, y que le implicó un gran reto, porque las supervisoras en todo momento la querían ponerla a prueba y cuestionaban su estancia en el puesto, ya que el perfil de ella es de docente de primaria. Además de que algunas de ellas querían ocupar ese lugar, es decir, ante la ausencia del anterior jefe de sector, algunas aspiraban a ser las sucesoras y a la llegada de la maestra Flor, no les pareció la mejor opción para hacerlo. Implicó un ambiente de tensión y el hecho de que la maestra Flor se tuviera que preparar con la revisión teórica de los planes y programas correspondientes a la educación preescolar de ese momento. Sin embargo, esta decisión la toman las autoridades que en su momento estaban en la gestión, lo cual para las supervisoras pudo mirarse como impositivo, siendo una estrategia de gestión para la directora regional; aunque refiere la maestra Flor que “eso era una forma de resolver las necesidades de los espacios educativos”, ahora quienes se quedan, de manera momentánea, los apoyos de zona.

3.2.4 Espacialidad.

Este eje alude a los escenarios reales o imaginarios donde transcurren acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y donde interactúa con los “otros significativos”. Entre estos escenarios, el personaje que protagoniza el relato menciona los siguientes:

- a. El paso por su primera escuela

Refiere la primera escuela, que, a pesar de ser una escuela ubicada en una zona desfavorecida, también eran cálidos, existía mayor reconocimiento de la figura del maestro en comparación con la actualidad. Además de sentir que tuvo un acercamiento no sólo a los alumnos, sino con las familias y con sus hogares, recalando que “antes”

eso era posible. Ahora la Norma restringe, la misma difusión sobre lo que está permitido, ha llegado a que los padres de familia se quejen, por ejemplo, hablarles a los padres.

b. Recibimiento de su oficina actual.

Durante su relato hacer hincapié que, a llegar a la supervisión actual, encontró un lugar lleno de desolación y desesperanza, con cables arrancados, sin muebles, con los expedientes del archivo en desorden. Lo que me llama la atención es que lo expresa con dolor o angustia por no encontrar un espacio “digno” de una supervisión, incluso con la sensación de que la persona que antecedió al puesto lo hizo con mala voluntad o lo hizo a propósito. Refirió haber sentido poca atención por parte de la supervisora anterior que ni siquiera le dejó una silla o un escritorio.

3.2.5 Temporalidad.

Este eje alude a los distintos momentos y épocas en que se ubican los acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y cuando interactúa con los “otros significativos”.

Evoca con claridad el antes de la figura docente cuando ingresó al sistema educativo y empieza en la gestión docente, de ese antes que había mucho más reconocimiento del “maestro”, las autoridades y la visión de ser maestro era más cercana al alumnado y no estaba tan sancionado el que el docente fuera a las casas de los niños y lo que hacían sus exalumnos de buscarla en sus cumpleaños. Situaciones poco usuales en la actualidad, pone el ejemplo, fuera de la entrevista, que después del terremoto del 85, se dieron clases en las casas de los alumnos, donde tenían patios grandes, los alumnos asistían todos. Situación que en la actualidad sería impensable, dado que no había protocolos de seguridad o de asistencia de las niñas y los niños.

3.2.6 Acontecimientos.

Se trata de eventos o hechos que dejan una huella en la figura protagonista y, por esa razón, es frecuente que regrese sobre esos episodios en distintos momentos del relato.

Una situación que compartió la supervisora fue cuando le encomiendan dar apertura a una escuela que los padres de familia cerraron por falta de docentes, debido a una desbandada de jubilaciones que se dio en esos días. Refiere que entre 10 y 13 docentes se fueron por jubilación, dejando si maestro a varios grupos de esa escuela. En ese momento la maestra Flor era jefa de sector, y tanto la directora de la escuela como la supervisora, no contuvieron la situación ante el cierre del plantel; por lo que le piden a ella hacerse cargo de la apertura de las instalaciones. Lo que implicaba negociar con los padres de familia y hacer acuerdos con base en las demandas de quienes decidieron el cierre de la escuela.

La protagonista relata que empezó con la labor de mediación con los padres de familia, ya logrados algunos acuerdos, llegó un personaje enviado por la Dirección General que entorpeció el proceso, ella refiere haberse sentido rebasada por él, desdibujada, subestimada, y que ante tanta impotencia porque este llegó sin tomar en cuenta lo que ella estaba negociando y lo que ya había logrado.

Pero Dios sabe por qué hace las cosas, con todo ese coraje que tenía y las lágrimas por no poder avanzar y mi directora regional me tenía en alta voz con la directora general afortunadamente, y ella le decía: yo no puedo permitir que mi jefa de sector esté en este trance y llega este personaje a tirarlo todo, toda la atención. (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

Comparte que tuvo que llamarle a su jefa inmediata (la directora regional) porque ya estaba llorando de coraje y fue cuando dieron la indicación de que se retirara dicho

personaje, fue entonces cuando ella siente el respaldo de la autoridad y logra que se abran las instalaciones.

Afortunadamente logramos habilitar la apertura de la escuela con algunos acuerdos y yo diciéndole a mi directora regional que pues teníamos que cumplir. (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

3.2.7 Motivos para y porque de la acción.

Los motivos son afirmaciones que tienden a explicar comportamientos del propio personaje-narrador o protagonista, o bien, de otros personajes significativos del relato.

Uno de los grandes motivos porque de la protagonista es el trato igualitario entre el personal, ya que al referir que se sintió excluida por sus supervisores ella evita replicar y retoma una gestión más democrática.

Porque en aquel momento era, pues, tú eres apoyo, pues vas con los apoyos, tú eres supervisor estás en otro rango, es parte de lo que te comento que es lo que no debes hacer cuando llegas a este lugar, todos somos iguales. Creo que al estar aquí en la supervisión he tratado de convivir con todos como compañeros, y a lo mejor tú lo recordarás yo he dicho que esta silla es temporal y es para quién sea, no tiene nombre, no dice supervisor. (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

A raíz de esas desigualdades en el trato, lo referido es su motivo por el cual trata de ser democrática y no hacer distinciones. Además de tener un motivo para ser docente, que fue la influencia de sus padres al ser docentes y además al sugerirlo directamente.

Al crecer, pues le va a uno gustando este asunto y pues finalmente, también inducidos por la familia decidimos entrar a la Escuela Nacional de Maestros, yo quería estudiar leyes, pero también algunos tabúes familiares.

Primero haz una carrera como más para mujer y ya más a delante ya que termines y tengas esta base, puedes seguir, lo cual pues tampoco me pareció mal, además de que en esos tiempos, pues uno se ciñe a lo que los papás sugieren y pues ya habiendo ingresado a la Normal viendo cómo es esta dinámica, pues nos gustó estar en el magisterio que ha sido una de las cosas más bonitas (se le corta la voz) que me han pasado. (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022)

Ella hace referencia a la gran influencia de sus padres para tomar la decisión de entrar a la Normal y ser docente, dejara de lado el deseo de estudiar una carrera diferente, la esperanza de que después de la docencia podría haber estudiado lo que en un inicio quería y finalmente “aceptar” o reconocer el gusto por estar en el magisterio.

3.2.8 Adhesión a un orden moral.

Con frecuencia, esta adhesión aparece bajo la modalidad de frases hechas, a las cuales el sujeto recurre para explicar su manera de comportarse o los valores a los que adhiere y de los cuales se distancia. Pueden ser propios o del grupo familiar, laboral, de amigos, etcétera.

Una de las grandes adhesiones morales de la protagonista es la referencia constante de “historia de vida”, haciendo referencia a su contexto y/o formación familiar.

“Entonces por eso pienso, que era una de las cosas que yo tenía que seguir cuidando desde mi propia ética personal y el deber ser desde mi **historia de vida** y mi historia personal (...) Entonces, abrir una escuela no es tan sencillo, pero creo que esta misma **historia de vida** de tratar de conciliar de ver a las personas como personas y no solamente decirles cosas políticamente correctas para que nos la crean, para que después no se les cumpla, creo que eso fue lo que ayudó porque buscaba yo la forma de sí cumplir lo que estaba proponiendo.

(Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022. Lo resaltado con negritas es mío)

(...) El poder poner en práctica toda esta historia, todo lo que yo miraba que no se podía hacer, con la ética de la **historia de vida** te va dando, con el profesionalismo de tus estudios (...) Toda la **historia de vida** te ayuda para salir adelante. Historia muchas. (...) vuelvo a repetir que mi **historia de vida** familiar, la educación que a nosotras nos dieron es de no tomes lo que no es tuyo, no pides lo que no debes de pedir.” (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022. Lo resaltado con negritas es mío)

Es visible que de alguna manera la protagonista ha tenido presente las enseñanzas familiares, el trato con las personas, la educación recibida por sus padres, la ética que fue desarrollando y con una especie de “voz” que le fue dictando la forma en la que debía de comportarse o conducirse en cada una de sus funciones.

En ese sentido también encuentro que separa lo que no se debe “replicar” o reproducir, es decir, de lo que toma distancia dentro de la gestión como lo es la corrupción, los favoritismos, tener privilegios por tener un cargo personal directivo o de supervisión.

De mis otros directores el no ser impositiva, porque también tuve un director que era lo que él decía y cuando él decía, entonces uno se circunscribe a ese ámbito porque se debe uno a la norma, pero sigo siendo observante y menciono que es algo que **no debo replicar**. (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022. Lo resaltado con negritas es mío)

Pero su propia historia de vida la hizo impositiva, poco cálida, era a veces un poco distante de lo humano, entonces también esa parte yo la aprendo, que eso debe uno de hacer, **no para replicar** lo que a mí me hicieron los demás, sino hacerlo diferente. Una

gestión que dista de lo humano, esa gestión impositiva. Considera importante distanciarse en todo momento de lo que considera no tiene que reproducir porque está fuera de la norma o fuera de sus creencias personales.

3.2.9 Significado de las tipificaciones y recetas.

En el punto 6, al hablar de los acontecimientos, se definieron las tipificaciones y recetas en relación con las situaciones problemáticas. Estas últimas pueden interpretarse como verdaderos acontecimientos, en tanto ponen en cuestión el acervo subjetivo de significados o, para decirlo desde otras tradiciones teóricas, los esquemas de representación o los mapas mentales que nos permiten conocer el mundo e interactuar con otros en la vida cotidiana.

Invitación al cambio de gestión

Dentro del relato encuentro dos grandes tipificaciones, una es el sentido de “invitación” que es justamente cuando ha cambiado de gestión; cuando pasó de docente a apoyo de dirección, apoyo de supervisión, encargada del área de quejas, jefa de sector en primaria, jefa de sector en preescolar y finalmente, ahorita como supervisora.

Como maestra frente a grupo, con cada uno de los espacios que me han **invitado** a colaborar, pienso yo que no he hecho mal papel. (...) Me **invitan** a participar como apoyo en la dirección, estuve cerca de dos tres años apoyando al director de esa escuela, dos turnos en matutino y vespertino. Y posteriormente me invitan a participar en una supervisión ya como apoyo técnico pedagógico, entonces me traslado primero en un turno y luego en el otro. (...) después de eso yo me cambio de esa supervisión, me voy a apoyar a otra supervisión, no recuerdo cuanto tiempo estuve ahí, pero llega la directora regional centro y me **invita** a participar en el equipo de la dirección regional.” (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022. Lo resaltado en negritas es mío)

Entonces me vuelve a ubicar y me **invita**, normalmente las personas que estaban en la región eran porque estaban en procesos jurídicos y tenían que apoyar, (se ríe) espero no haber sido de esas estadísticas. Y nuevamente la directora regional me **invita** para estar en esta zona, tiempo después me dice por qué (se ríe) porque era una zona muy complicada...” (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022. Lo resaltado en negritas es mío)

En cada uno de los eventos narrados, la supervisora refiere que cambió de gestión a cargos personal directivos, mediante invitaciones, por el reconocimiento tanto de su trabajo como de su capacidad de gestión en cada uno de los puestos que ocupó.

Otra receta que encuentro es la de la “**cumplir**” con lo que se promete cuando se hacen acuerdos con padres de familia y el trato con la comunidad de padres, con respeto y de manera cálida y cercana.

Creo que eso fue lo que ayudó porque buscaba yo la forma de sí **cumplir** lo que estaba proponiendo. (...) Afortunadamente logramos habilitar la apertura de la escuela con algunos acuerdos y yo diciéndole a mi directora regional que pues teníamos que **cumplir**. (...) Y creo que uno si les dan a uno las bases en la Normal, en la UPN te dan mucha formación, pero ya la chispa que tú traes, eso es lo que te genera el éxito para poder **cumplir** con una sonrisa, y el día que yo determine hacerme asía la jubilación, me voy a ir con la satisfacción de que hice lo que debí haber hecho, no tener un tache en mi expediente, hacer las cosas con ética, con compromiso, con profesionalismo, esa es mi evaluación...” (Flor, comunicación personal, 11 de febrero de 2022. LO resaltado en negritas es mío)

Al hacer la referencia del “cumplir” se refleja el compromiso que le genera atender las demandas y solicitudes de los padres de familia y del servicio en general.

Capítulo 4. La nueva situación de la maestra Flor

4.1 Análisis de la segunda entrevista con la maestra Flor

La supervisora estuvo en la zona aproximadamente trece años, con un trabajo colaborativo entre las escuelas que conforman dicha zona; sin embargo, de un día para otro le avisan que llega una nueva figura a ocupar ese lugar. La manera en la cual se entera es sorpresiva para ella y solamente con un día de anticipación le refieren que tiene que desocupar el espacio y retirar sus pertenencias. Ante esta noticia la maestra Flor cita a las directoras de escuelas oficiales y particulares que conforman la zona para anunciar lo que sucede y despedirse.

En ese mismo día se informa a las directoras y representantes legales de escuelas particulares la llegada de la nueva supervisora. Tanto para la maestra Flor como para la comunidad escolar fue una noticia impactante debido a lo inesperado del anuncio, así como la prontitud con la cual se fue y sin motivo aparente, nada más que la dictaminación (asignación por concurso) de la nueva supervisora.

Además de la destitución de la maestra Flor (de manera abrupta), posterior a eso, el trámite para darle su liberación (proceso que se da para salir de cualquier centro de trabajo y el cual especifica que no se tienen adeudos de ningún tipo) fue tardado y tuvo que buscar diferentes alternativas en otras instancias y finalmente llegó a otra zona escolar como apoyo técnico pedagógico. Sin embargo, refirió que su deseo habría sido jubilarse en esa dirección operativa.

4.2 Construcción del sí mismo

La protagonista se presenta a sí misma como una persona que respeta la norma y lo que sus autoridades le encomienden, es por eso que, al recibir la noticia de su término de comisión como supervisora, no se muestra contestataria o en rebeldía. Refiere, incluso, que ella pensó mal del por qué la habían citado en las oficinas de la dirección general. Además, hasta en esos momentos confía en las autoridades y en las encomiendas de éstas, tan es así que al momento de leer el

documento que refería su partida, hizo un esfuerzo por no expresar lo que sintió en esos instantes y hasta trató de ser amable.

Ella se presenta como alguien congruente entre lo que dice y hace, además de dar la cara y ser frontal. Menciona que los colaboradores le merecen respeto y tan es así que les convocó para anunciar de manera personal su partida.

Se muestra como quien no genera revuelo, sino que da tranquilidad; es de recibir indicaciones y acatar. Una persona que valora a los demás y que tiene mucha dignidad, que se entregó al servicio por 40 años en esa dirección general y con sus acciones se abrió camino y reconocimiento de algunas autoridades. Es una persona agradecida y respetuosa de las jerarquías, que se muestra íntegra y cuidadosa de los demás, que no busca sobresalir y mucho menos dejar atrás a las personas o hacerlas sentir inferiores.

Se presenta con una dignidad íntegra y congruente con el respeto humano y que toma en cuenta al otro para las decisiones que así lo requieren. Al respecto, señala:

Siempre trato de ganarme ese respeto con la congruencia, con la veracidad con la que trato de conducirme siempre, con la que pienso, con la que yo trabajé con cada una de las directoras de la zona. Ahorita, mientras te estoy comentando, haciendo ese recorrido, me acuerdo, a ninguna le hablé con falsedad, aún con situaciones que pudieran venir con algún conflicto o con alguna situación que se estuviera atendiendo, por más delicada que fuera, traté de trabajarlo siempre con probidad y poner todos los puntos enfrente para tomar las mejores decisiones de manera conjunta, cuidando a las directoras y orientando para la atención y la mejor toma de decisiones, siempre con el respaldo y acompañamiento de la supervisión. Lo que siempre busqué es que no se sintieran solas en la gestión, que confiaran en su autoridad inmediata, aunque yo no hubiera recibido apoyo de mis autoridades superiores para la atención de casos o procesos. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

En esta figura se refleja el cuidado de la dignidad y la congruencia del “sí mismo” con el cuidado de la imagen a resguardar en todo momento, incluso, del modelo de autoridad que predica con el ejemplo.

4.3 Relación con los “otros significativos” en el relato.

4.3.1 Las directoras

En el relato la maestra Flor, muestra consideración con las directoras que conformaban su equipo de trabajo: en todo momento las presenta como parte importante de su estancia en la zona que atendía, hasta el último momento las tomó en cuenta, incluso al anunciarles que la estaban (reemplazando) quitando de la gestión. En las evocaciones, presenta a las directoras y colaboradores como el equipo de trabajo comprometido, hace hincapié en destacar y potenciar cada una de las “cualidades” que muestran las directoras y sus equipos. Y ahora, en su lejanía, refirió que le ayudan con el duelo al mandarle algún mensaje o fotografía de las actividades que realizan, siendo un aliciente al ver los avances en las actividades de las escuelas en las que transitó.

Después de que le notifican que se retira, para la maestra Flor, era de suma importancia informarlo personalmente a las directoras, es decir, las tomó en cuenta para anunciar su partida “con la frente en alto” (como ella refirió). En estos momentos de duelo, le sirve que aún existe vinculación entre las directoras por medio de un mensaje o una llamada; resaltó en todo momento lo positivo que se obtuvo, incluso refirió que ya a la distancia, cuando le han solicitado apoyo con alguna orientación, sin dudar lo ha brindado.

Con diferentes maestros y diferentes directoras se fueron obteniendo cosas muy bonitas, muy destacadas, premios con las directoras, con las escuelas, en juegos deportivos, en la olimpiada del conocimiento, maestras que participaron en eventos nacionales y ganaron en algunos concursos, etcétera y es la satisfacción del deber cumplido. Es gratificante saber que en las escuelas hay personal altamente calificado y que día con día gestionamos acciones que

permitieron enaltecer el gran potencial que cada directora posee y que, a su vez, fueron motivando al personal para hacer cosas mejores, prepararse, mostrar a otros lo que hacen, saben y valen, incluso en los Consejos Técnicos de Zona incluimos la invitación a uno o dos docentes en cada sesión para que compartieran alguna actividad exitosa que desarrollaron en las aulas con sus alumnos a fin de propiciar una red de apoyo con ideas frescas, que facilitaran el camino de los otros y motivaran para levantar la mano y compartir lo que se hace en las escuelas. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

En el anterior párrafo se deja ver el realce de los triunfos y la satisfacción del deber cumplido. Se percibe su emoción al platicar sobre lo que se hace en las escuelas, destacando que es en lo que debe enfocarse la autoridad para seguir motivando al personal a ser mejores día con día. Con estas expresiones, Flor brinda elementos para profundizar, en un momento posterior de este trabajo, cuál es la noción de autoridad que orientó su práctica profesional y cómo concibe el ejercicio y la relación con las personas que integraban el equipo de conducción a su cargo.

4.3.2 Antagonistas

En este relato “las autoridades” se presentan como antagonistas, al actuar de manera arbitraria, desvinculada con la parte humana, poco cercanos, sin considerar la trayectoria de las personas, ni la colaboración que se brinda, ni los lazos que se generan con la comunidad escolar. También, se constituyen en un obstáculo que le impide culminar su proyecto profesional al que dedicó 40 años de vida.

(...) que creo que estas autoridades me han demostrado o me demostraron allá en esa alcaldía, que no son congruentes con lo que dicen y con lo que hacen. No predicán con el ejemplo, el discurso que comparten en las reuniones y sesiones de trabajo es totalmente diferente a la realidad, a lo que se vive de manera presencial al tener un acercamiento con ellas (...) (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

En su narración dibuja a las autoridades como todo lo contrario a lo que para ella significa la autoridad y la gestión, menciona que tienen un discurso que contradice las acciones que emprenden.

No sé, ahorita que me pones en ese punto, no creo que yo hubiera aceptado quedarme en esa alcaldía, porque estas autoridades no me representan, no me representan algo a lo que yo llamo “respeto”, las respetaba porque eran las autoridades y las figuras que nos presentaron que iban a estar al frente. Pero no se ganaron el respeto mío, el respeto de Flor, sólo se ganaron el respeto de la supervisora. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

El anterior párrafo, expone lo que sentía en esos momentos frente a la decepción de la toma de decisiones de las autoridades, donde el “respeto”, expresión que puede interpretarse como reconocimiento, solamente está ganado por la gestión administrativa, no por la convicción y mucho menos por el liderazgo. Desde el punto de vista de Ricoeur, estaríamos frente a un reconocimiento de identificación que implica, como señala el autor, cierto sometimiento o acatamiento de la autoridad que está muy lejano a la mutualidad. Y a continuación, Flor agrega:

Porque no quisiera yo que alguien más sufriera estos desdenes de las autoridades que tuvimos. En mi estancia en la supervisión procuré que las directoras, docentes y personal de apoyo siempre se sintieran valorados, que vieran que la autoridad conoce y reconoce el valor que tiene lo que hacen, sea la gestión que sea. Para mí nadie es más y mucho menos nadie es menos. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

Muestra el desacuerdo con las autoridades que no la representan y que la hicieron sufrir con sus desdenes. Marca una distancia entre lo que ella practica y lo que las autoridades realizan; ella se muestra desde la mutualidad del reconocimiento y las autoridades se desvinculan con lo personal. En otros pasajes del relato, al evocar el ejercicio de autoridad de sus superiores jerárquicos resulta evidente que se trata de una imposición, del ejercicio de dominación sin ningún miramiento o reconocimiento hacia Flor y su trayectoria. Así, cuando recibe la noticia de su cese inmediato en las funciones, ella recuerda:

No le expreso con mi rostro lo que estaba sintiendo en ese momento, creo que lo que menos le importa a la autoridad es el sentir de las personas. Insisto a veces para ellos somos solamente números estadísticos, objetos o piezas (que hoy me sirves y el que sigue) desafortunadamente no tiene los mejores comentarios, trató de ser amable, pero se notaba fingido y me menciona que sólo tenía el día siguiente para retirar mis cosas personales. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

Como se muestra en el anterior fragmento, la visión del trato de las autoridades ante las personas es de poca vinculación humana, con un alejamiento de la trascendencia que generan los lazos laborales entre las comunidades escolares, con tratos distantes y de uso-servicio.

La maestra Flor resalta que, de alguna manera, ella notó algunas señales de desatención y poco apoyo hacia ella y los procesos de la zona a la cual atendía.

se estaba fraguando con anticipación, entonces, primero nunca me ayudaron durante estos trece años para ir organizando el trabajo de las bibliotecas y ahora que ya estaban encaminadas en el trabajo, se las llevan al área técnica, eso fue en febrero y ya después en mayo con esto, pues, al buen entendedor pocas palabras. También, en noviembre, hubo un gran desajuste con la vulneración que intentaron realizar con la gestión de uno de los subdirectores de una escuela.

Afortunadamente mi trayectoria transparente pudo apoyar al compañero, que por ser maestro de Educación Física no respaldaron su gestión como director y por esa situación me amedrentaron, pero nuevamente la autoridad fue punitiva, al punto de que tuve que generar documentos refiriendo acoso laboral hacia mi persona, maltrato, hostigamiento, persecución, desigualdad en el trato de género e incluso misoginia, ya que mi autoridad inmediata nunca tuvo la bondad de atender conjuntamente la situación y lo delegó en su responsable administrativo, quien no tiene tacto para la atención y, mucho menos, formas para tratar al público. Pudo notarse distanciamiento de la autoridad inmediata quien no generó comunicación, acercamiento, intervención o, por lo menos, comentar en forma personal lo que sucedía y la manera de atenderlo. El desacierto de la autoridad es delegar responsabilidades en personas poco

capacitadas, lo cual también habla de la falta de visión de la propia autoridad. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

Y tal como ella refiere, cree que ya se estaba “fraguando” su término de la comisión como supervisora en aquella zona escolar de esa Alcaldía. Así, se ejerce la autoridad centrada en la dominación, el control, la vigilancia y el castigo: a espaldas, de manera cobarde, sin dar la cara; también, no se le da tiempo a las personas para reaccionar se monta una escena de “despido” y antes de que la persona pueda reaccionar ya tienen que sacar sus cosas, no se le da tiempo para despedirse, defender o respaldar a un integrante del equipo también pudo ser causa de esta situación. Se rompen todos los contratos no escritos que se hacen entre los colaboradores y las autoridades, primero con el discurso de apoyar al servicio y después con la desvinculación y ruptura de dichos contratos.

4.4 Espacialidad y temporalidad

Hay una clara diferenciación entre el “allá en esa Alcaldía” y el “aquí” (el nuevo espacio de trabajo), en este sentido, refiere con añoranza la zona que dejó y recibe este nuevo espacio con aceptación un tanto pasiva.

De momento, ahí en el espacio donde estoy, me quedo, así como en la luna, porque evoco, veo lo que hacen en estas escuelas y traigo a mi mente lo que estarán o estaríamos haciendo en las escuelas de aquella zona, allá en esa Alcaldía y pienso yo qué estaría haciendo, cómo les estaría apoyando, atendiendo a los padres, a los propios maestros, a los niños, pues bueno, de esa manera creo que estoy trabajando un poquito o poco a poquito, el duelo. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

Como lo enuncia, el trabajo con el duelo de dejar ese espacio en esa Alcaldía es con la evocación de lo que se hacía allá, de lo que recuerda con cariño y respeto, por todo lo que se construyó durante su gestión como supervisora a cargo de esa zona que se ha quedado allá en

el espacio, en la lejanía, en el recuerdo, pero que trae de vez en vez a la memoria para poder concretar el desapego.

El siempre ver las cosas buenas en las personas, lo bueno en las aulas, lo bueno en los maestros, el éxito en las escuelas; antes que ver lo que está desacomodado, siento que fue la línea de trabajo de la zona y es el mayor de los puntos que pude haber dejado allá en la supervisión o, por lo menos, eso es lo que yo pienso que traté de sembrar y propiciar que a su vez las directoras hicieran con el personal a su cargo. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

En este fragmento, Flor brinda pistas para comprender cómo concibe el ejercicio de la autoridad: “predicar con el ejemplo”. (podríamos pensar en una especie de tipología) En este punto, podemos preguntar: ¿y cuál es el ejemplo que ella quiere brindar? Puedo describir desde su apariencia corporal lo que yo evoco por los años que pude trabajar con ella, siempre con una imagen corporal intachable, con traje sastre, medias y zapatillas; con el cabello bien peinado y el maquillaje discreto pero elegante.

Incluso, se extiende a la manera en que afrontó una situación tan dura: se mantuvo congruente con su reconocimiento a la autoridad superior, acatando las decisiones, aunque le resultaran incomprensibles porque no concuerdan con el ejercicio que la maestra Flor ha configurado en su propia práctica. Y finalmente el irse con dignidad, sin causar revuelo o conflicto, la define en su postura congruente con sus ideales y convicciones. Refiere todo lo bueno que dejó a su paso por la zona en esa Alcaldía, los logros en cada uno de los aspectos y ámbitos de su gestión como supervisora.

Con lo que me sucedió y el trato que al final me dieron, lo reviso y siento que me ayuda y me transformó en mejor persona, en haber aprendido lo que no se debe hacer al estar en un puesto personal directivo y espero nunca haberlo hecho al estar frente de aquella supervisión.

También deseo que esta línea ética con la que me he conducido haya dejado huella o aprendizaje en las directoras, en los maestros y los colaboradores cercanos.

Reitera el compromiso moral y ético del puesto personal directivo, y la transformación en mejor persona y tomando distancia de lo que, desde su perspectiva, no se debe hacer. En este fragmento podemos observar que el acontecimiento vivido abre al reconocimiento de sí que supone: “Así, con la imputabilidad, la noción de sujeto capaz alcanza su más alta significación y la forma de auto designación que ella implica incluye y de algún modo recapitula las formas precedentes de autorreferencia” (Ricoeur, 2005, p. 139).

Hay días muy aburridos en este nuevo espacio, no hay algo qué hacer y pues insisto, yo atrás del escritorio porque a mí no me toca ni sobresalir, ni brillar en nada, a veces sí, hasta me aburro, no puedo decir que me da sueño porque siempre hay algo que encuentro para hacer y ocuparme; me dicen los compañeros que están ahí que los traigo movidos porque no soy de dormir los procesos, si hay algo que sacar en 15 días, pues, vamos a sacarlo, lo podemos sacar ahorita, es genio y figura, así soy y seré . (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

En este nuevo espacio, destaca la diferencia con su estilo de trabajo, atendiendo los procesos lo más rápido posible y resaltando que ése es su estilo, que ella encuentra algo qué hacer, con esta necesidad de productividad y/o proactividad en todo momento, lo cual le ha otorgado ya un lugar y reconocimiento con los compañeros de trabajo, las directoras y la supervisora de esta nueva zona escolar. Se escucha que lo que ha hecho en este tiempo le ayuda a procesar el cambio y superar el duelo. Este reconocimiento implica verse a sí misma en aquella escena anterior y ahora en el nuevo espacio donde refiere que: “fuimos avanzando en ese sentido, a la fecha y después de este trayecto, la supervisora considero que se dio cuenta que yo no era de peligro, ni de cuidado, porque al contrario he tratado de cuidarla porque me miro en ella” (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

La maestra Flor tiene claridad en el antes y el ahora, con respecto a su paso por las diferentes funciones en las que se desempeñó en aquella alcaldía y su actual gestión como apoyo técnico-pedagógico.

Nuevamente se nota el dolor. Desde mi punto de vista, veo cierto dolor, como pude, estuve cubriendo en ambos lugares porque yo tenía que buscar mi nueva adscripción y ante este dolor, este maltrato hacia mi persona, mi decisión fue ya no estar en aquella alcaldía, donde desde que salí de la Normal en 1982 presté mis servicios durante casi 40 años. Sí es un dolor muy grande porque es una Alcaldía a la que siento yo que podía darle muchas cosas, pero estoy tranquila porque le di mi vida laboral y, pues, de alguna manera pienso que hice cosas buenas y motivé a muchos otros para marcar la diferencia y mostrar que se puede generar un cambio en la forma de gestionar y actuar. También, me siento tranquila al haber tomado la decisión de salir de esa Alcaldía, donde pienso yo, que ya les hacía sombra a estas autoridades, pero aún no identifico el por qué. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

Además de marcar la temporalidad en la cual estuvo trabajando en esa Alcaldía, denota la emoción por permanecer casi 40 años, donde no solamente dio trabajo, sino su vida laboral. Refleja una trayectoria de entrega y compromiso, que finalmente se reduce con el término de su comisión como supervisora, y el maltrato, falta de apoyo y acompañamiento que recibió de las autoridades. Deja claro que el antes en esa Alcaldía era un tiempo de lucir el trabajo, de prosperar, de hacer que las directoras y las escuelas tuvieran actividades exitosas y dieran un buen servicio a las comunidades a las cuales atendían; la maestra Flor denota gusto cuando refiere los avances y logros que hicieron brillar a las escuelas y el reconocimiento de las comunidades por hacer cosas diferentes a otras escuelas.

Otro punto para rescatar es el “cuidado” con los procesos de atención, con seguir los protocolos y el cuidado de las y los otros; la maestra Flor muestra reiteradamente la importancia del “cuidado” y de ser “cuidadosa”. Por ejemplo, al llegar al nuevo espacio laboral:

Ella es una figura dictaminada tiene 11 o 12 años en esa supervisión, había que cuidar también esa parte, por eso yo te comentaba ese trato, pues llego y me repliego en una silla (porque no había escritorio) empecé poniendo mis cosas donde se pudo, porque es un espacio muy pequeño y también me sentía observada (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

4.5 Acontecimientos

Crónicas de la autoridad del desconocimiento

Un día por la tarde le anuncian a la maestra Flor que se tiene que presentar a las oficinas de la dirección general, ella no tiene idea del propósito de la reunión. Al llegar a dicha instancia no la recibe directamente su autoridad inmediata (que es quien la había citado), sino que lo hace un responsable del área administrativa (con el cual ya tenía un antecedente negativo en cuanto al trato) y también la encargada del área técnica; le entregan un documento que anunciaba la llegada de otra figura a ocupar la supervisión que hasta ese día ella era quien dirigía (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

Narra que tenía un cúmulo de emociones, las cuales no quiso externar delante de estas personas, además de darle el documento, le refieren que solamente tiene el día siguiente para retirar sus pertenencias personales y que con esto da término su comisión como supervisora. Ella solicita reunir a las directoras para dar el anuncio de su partida, argumentando que no había hecho nada incorrecto y que ella es de dar la cara y hablar de frente. Entonces sólo le dan dos horas antes de que presenten a la nueva supervisora, la cual había llegado tras haber ganado la clave mediante examen.

Durante la despedida menciona que sentía nostalgia y, a la vez, sentirse agradecida por las muestras de respeto, apoyo, cariño y reconocimiento por parte de las directoras que también le apoyaron para desocupar el espacio de la supervisión. Refiriendo, además, que se conmovió de estar durante la presentación de la nueva figura que llegó como supervisora.

En forma posterior, más tarde llegó la nueva figura y llegaron a presentarla, (se le corta la voz) me dolió mucho ver lo que estaba pasando, la frialdad con la que la autoridad se conduce. Nuevamente se observa el distanciamiento de la autoridad que no se dignó hacer presencia para informar a las directoras en forma directa lo que estaba aconteciendo, envió a la responsable del área técnica a realizar una actividad que le corresponde únicamente a la autoridad inmediata. En el cúmulo de emociones del momento, se me figuraba como estar en las obras de teatro, el siguiente acto y el siguiente acto, y estarlo viviendo a un ladito de la bambalina y estar viendo las muestras de emociones del público (las directoras que se observaban atónitas con lo que escuchaban y veían), yo como flotando, observando y escuchando ese frío anuncio y que los asistentes me voltearan a ver, tal vez, esperando un desenlace diferente; no sé, eso fue un cúmulo de sentimientos y emociones, que aún a estos meses, todavía traigo un poco atorados y en lo que estoy trabajando para superar el duelo sin olvidar lo hermoso que fue todo lo que hicimos en las escuelas, conocer y convivir con las directoras y sus colaboradores y el traerme en el corazón el cariño de las comunidades que atendimos (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

La referencia que hace del teatro es una muestra de lo mal que la pasó, después de la decisión de las autoridades de darle término a su comisión como supervisora. Una comisión en la cual se generan acuerdos no escritos, compromisos de palabra, tanto de quien asume la comisión como de quién respalda la misma. Y ver que esos contratos de palabra y de honor no se estaban cumpliendo por parte de las autoridades, fue algo devastador para la maestra Flor, después de mostrar fidelidad, lealtad y buenos resultados durante los casi 40 años que prestó sus servicios en aquella Alcaldía.

Después de hacerles de conocimiento a las directoras, ellas le cuestionaban si había algo que hacer para evitar su partida, sin embargo, la maestra Flor no quería que se “levantaran en armas” (así lo refirió), haciendo alusión a obedecer las indicaciones de sus superiores y ser ejemplo a quienes hasta ese momento habían colaborado en la zona escolar al frente de las

escuelas. Ante estos hechos, primero le pasó por la mente la idea de jubilarse, pero después decidió esperar a que le dieran asignación y de manera posterior tomar alguna decisión.

Además de retirarla, las autoridades a las que se mencionan como antagonistas, los días siguientes le hicieron que diera vueltas y vueltas para entregarle la liberación, la tuvieron en espera por cinco días, sentada en un espacio, aguardando lo siguiente para irse a la nueva adscripción, nuevamente refiere el dolo de tenerla en espera y a la expectativa de su asignación. Finalmente, la directora regional tiene a bien recibirla porque después de insistir muchas veces sin respuesta, la maestra Flor refirió molestia ante el encargado del módulo administrativo por la eterna espera de cinco días para liberarla. Es así que la autoridad la atiende, le da la liberación, le reconoce su trabajo y le ofrece que permanezca con la Directora Regional a trabajar, pero la maestra Flor, con la dignidad que ha referido, no acepta y gracias a otras instancias a las que acudió, logra colocarse cerca de su domicilio como apoyo técnico pedagógico en una supervisión.

Ante este acontecimiento crítico, se pusieron en crisis los significados y modelos de interpretación de la autoridad, con los cuales ella se ha conducido durante toda su carrera. Y la experiencia de la supervisora ha sido tal, que al leer su propia entrevista, la maestra Flor reconoció los esquemas que se transformaron con el suceso y se reconoció a sí misma desde la toma de decisiones que ella trazó, después de lo ocurrido.

4.6 Motivos para y porqué de la acción.

La maestra Flor enuncia que cuando le van a notificar ella se presenta porque no es “mal pensada”, atiende la indicación de acudir a la dirección general, sin saber que era el fin de su comisión como supervisora y el último día de trabajo al frente de la zona escolar.

Y me llaman a la dirección general para algo que, pese a haber preguntado el asunto para prever llevar información o documentación para agilizar el encuentro, no me anuncian qué tipo de situación es, y pues uno no se predispone porque no es mal pensado, verdad, y dadas las circunstancias que había en una de las escuelas de la zona, imaginé que era alguna precisión

con respecto a algunos de los casos que se encontraban en atención (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

Ella en su configuración de honestidad y transparencia, no tiene motivos para pensar mal o creer que sería una noticia tan trascendental. El desapego y la lejanía con la que ha referido se conduce la autoridad, no le hicieron pensar que fuera para algo halagador.

Por otro lado, cuando le ofrecen quedarse en la misma dirección general, refiere que ella por ética y convicción, no se iba a quedar ahí después de la forma en la que estas mismas autoridades la trataron y con los desplantes que antes ya había recibido por parte de ellas. Su dignidad y congruencia fueron los motivos para no aceptar tal propuesta.

Finalmente, ante esta molestia, ya la directora regional, tiene a bien recibirme y entregar mi liberación y ahí se avienta un discurso, de: maestra es usted grandiosa, su trabajo, yo no tengo ningún sin embargo con su trabajo. Y después de muchos halagos, me ofreció que me quedara a trabajar con ella, pero sería lo último que habría yo hecho ante ese trato creo que no era el adecuado. Se lo agradecí, porque tampoco me iba a pelear con la que hasta ese momento era mi autoridad y considero que ya el tiempo hará que las cosas se pongan como tienen que ser para ella (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

Además de mostrar los motivos por los cuales no se pondría a discutir con la que hasta ese momento era su directora regional. Hasta el último momento con el respeto de las estructuras y las jerarquías de sus autoridades.

Para la maestra Flor en todo momento es relevante mantener el orden y la calma, mencionando que desde que recibió el documento con su término de comisión hasta el momento de su salida, trató de mantenerse y no generar disturbio o que las directoras “no se levantaran en armas” en contra de la decisión.

Y pues, bueno había que hacerlo, anunciar y tener toda la calma del mundo para que no se me vinieran en armas las directoras y cada uno de los servicios, así como poder contestar las preguntas, las interrogantes, los por qué, ya que también los representantes legales de las escuelas particulares tenían inquietud de la cita a la que fueron convocados porque lo que menos esperaban era una noticia de esa magnitud. No sé, hubo diferentes pensamientos que después cada una me fue comentando y bueno, al hacer el anuncio traté de mostrar calma para que lo que empezaron a esbozar en la reunión no se generara una guerra o un nos ponemos en armas o un no dejamos que llegue o no dejamos que usted se vaya, nos quejamos, qué podemos hacer, etc. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022)

La maestra Flor mostró la firmeza de sus convicciones de recibir las indicaciones de sus superiores y no generar revuelo o enfrentamientos con las directoras de su entonces equipo de trabajo. Les dijo que había que demostrar hasta el final, que se respetaban las órdenes y que la mejor muestra de congruencia era no hacer guerra o provocar enfrentamientos, la persona que llegaba era tal vez la menos culpable de las indicaciones de las autoridades, “ella ganó un concurso”.

A su llegada a la nueva supervisión, lo hace con su discurso de cuidar cómo lo hacía y que la nueva supervisora no se sintiera rebasada por su presencia o por sus acciones, ya que la ahora su autoridad, le había preguntado el motivo del cambio y ya conocía a grandes rasgos la historia del porqué de su llegada a este nuevo espacio y la gestión que había venido desempeñando anteriormente.

Poco a poco creo yo que me fui ganando un poco de espacio, ya después tenía yo un pedazo de escritorio, fuimos avanzando en ese sentido, a la fecha y después de este trayecto, la supervisora considero que se dio cuenta que yo no era de peligro, ni de cuidado, porque al contrario he tratado de cuidarla porque me miro en ella cuando yo estaba en el otro espacio con

la gestión y también recibí ese cuidado hacia mi persona por parte de las directoras y de las personas que colaboraban en la zona.

Nuevamente resalta la importancia de cuidar al otro (otra idea significativa que tiene para ella el ejercicio de autoridad y que lo mantiene incluso en el nuevo espacio laboral), en este caso a ese otro que representa su actual autoridad o jefa inmediata. Con este reflejo de la gestión y de la lealtad que merece el cargo, la gestión, pero sobre todo la persona.

Porque puede ser doloroso para ella o para cualquier persona que se sientan rebasados, que alguien los mire con desdén o que alguien haga un comentario sobre su trabajo o su forma de hacer, y como no es mi estilo, me gusta cuidar esa parte, porque me gusta cuidar al otro (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

La maestra Flor lo refiere tal cual “porque me gusta cuidar al otro”, una persona que ha trabajado más de 40 años con diferentes comunidades y en diferentes funciones; con un orden moral del cuidado del otro y que aún después de haber pasado por decisiones autoritarias de sus anteriores autoridades; sigue con la visión de cuidar del otro, ahora en su nuevo espacio laboral habla de seguir con sus convicciones y la ética que como autoridades no debe faltar.

4.7 Tipificaciones o recetas

Una de las principales tipificaciones con la maestra Flor, es el deber ser del servicio que ella brinda; se presenta como quien no puede dejar de hacer o hacerlo lento.

no puedo decir que me da sueño porque siempre hay algo que encuentro hacer y me dicen los compañeros que están ahí que los traigo como movidos porque no soy de dormir los procesos, si hay algo que sacar en 15 días, pues vamos a sacarlo, lo podemos sacar ahorita, es genio y figura y pues así soy y hasta la supervisora dice: “la maestra Flor tiene toda mi autorización para jalarles las orejas y para ponerlos a trabajar”. (Flor, comunicación personal, 29 de septiembre de 2022).

Ella llega a su nueva adscripción y llega trabajando como ella lo sabe hacer, pero además refiere que “no es de dormir los procesos” que lo hace ágil. Denota también el espacio y reconocimiento que ha ganado de su ahora nueva autoridad y que eso le ayuda a trabajar el duelo para seguir adelante.

Además, refiere cómo pudo ella resolver el término de comisión de alguna persona a su cargo: “Y si yo hubiera tenido que mover a Flor en ese momento, lo que yo hubiera hecho es mandarla llamar, porque yo como autoridad soy quien debo de anunciar lo que está sucediendo y tratar a las personas con humanidad, buen trato, como se merecen y revisar cuáles eran las opciones, poner el abanico de posibilidades para tomar la mejor de las decisiones.” Pone distancia en lo que ella considera que ha de hacer la autoridad y lo que se hizo en su situación. Lo reflexiona y procesa de manera asertiva, como un aprendizaje para futuras generaciones ante el cuidado del otro.

Capítulo 5. Caminos de Reconocimiento de la maestra Flor

Para iniciar con el presente capítulo, retomaré el propósito de mi investigación, que consiste en el análisis de las diferentes alternativas que se presentan en la toma de decisiones de las directoras a partir del encuentro con la otredad. Así, este estudio propone realizar un aporte a la investigación educativa en el campo de la gestión y el ejercicio de autoridad. Este propósito centró la investigación, pero, a la vez, abrió camino para comprender un evento que surgió durante el desarrollo de la investigación y que llevó a pensar que en el ejercicio de la autoridad en todo momento se transita por los caminos del reconocimiento, expresión que retomo de Paul Ricoeur y que orientó el análisis en este último tramo del trabajo.

En este punto, conviene recordar que en el proceso de la investigación entrevisté a una directora y a una supervisora que, en ese momento, se encontraba en funciones. El enfoque teórico que orientó ese trayecto fue la noción de autoridad pedagógica desde la perspectiva de Rancière, la cual relacioné con la noción de experiencia de alteridad de Gadamer.

Pero, durante el desarrollo de la investigación, cuando volví a contactar a la maestra Flor, me informó que había sido separada de su cargo de manera abrupta, de un día para el otro, sin previo aviso, porque ella nunca había sido dictaminada como supervisora. Comencé a escuchar, con mis oídos de investigadora, dicho acontecimiento, como una oportunidad de análisis del ejercicio de autoridad que se desplazaba hacia el abuso y la arbitrariedad, incluso, hacia la violencia institucional.

Al escuchar con detenimiento a la maestra, le pedí una siguiente entrevista y el permiso para recuperar su experiencia como parte de la investigación. Tomé esta decisión porque pensé que ese gesto, que derivó en el desplazamiento de una persona con más de 40 años de servicio, leal, fiel, institucional, abría una oportunidad inmejorable para revisar sus concepciones sobre la autoridad y el ejercicio en la gestión de supervisión. Le solicité una segunda entrevista que me

concedió. Cabe mencionar que, en el primer encuentro, la maestra Flor estaba a cargo de la zona escolar como supervisora, mientras que, en la segunda, ya la habían retirado de la gestión.

Durante el proceso de investigación presenté un análisis pormenorizado de las dos entrevistas que se reportan en el capítulo 4 de este documento. En este capítulo, me centro en algunos aspectos que, desde mi punto de vista, vale la pena rescatar y comparar: la construcción de sí misma como una figura de autoridad, el reconocimiento de sí, la ausencia de reconocimiento por parte de las autoridades, y el reconocimiento de las colegas de la maestra Flor, antes, durante y después de este acontecimiento, es decir, el reconocimiento desde la mutualidad.

5.1. El reencuentro con la supervisora

En nuestro segundo encuentro, la maestra se hallaba en plena crisis, cuando el suceso estaba muy activo y ella trataba de hallar respuestas, entender qué pasó, porque sus esquemas de interpretación de la realidad entraron en crisis, no alcanzaban para darle sentido a la situación que estaba viviendo. Con posterioridad, mantuve contacto con la supervisora y, en fecha reciente, le solicité una tercera entrevista, a los efectos de indagar cómo ha resignificado el desplazamiento de la Zona escolar y, probablemente, cómo este incidente movilizó su identidad y su práctica profesional. A estas alturas, y porque el propio devenir de la investigación lo requiere, me acompañé teóricamente con las aportaciones de Ricoeur para comprender lo acontecido a la Mtra. Flor desde la teoría del reconocimiento.

En una primera aproximación a lo que ocurrió en el tercer encuentro, destaco el reconocimiento mutuo entre investigadora e interlocutora, la maestra Flor, lo que no deriva de un cálculo costo-beneficio sino de una verdadera experiencia de alteridad. De hecho, en los últimos encuentros ella refirió: "El poder expresar contigo y desmenuzar cada uno de los momentos y las vivencias, me dieron luces terapéuticas, bueno, nunca he ido a terapia, pero imagino que es igual". (Maestra Flor, comunicación personal, 20 de febrero de 2023).

Lo anterior me dio la pauta de que ella se sintió reconocida por la investigación y que le ayudó en el reconocimiento de sí misma, reivindicando el poder que ella demostró al resolver la salida de la anterior zona escolar, desde resurgir como profesional y como quien se posicionó en la plataforma de sus experiencias previas, potencialidades y saberes.

5.1.1. Presentación del personaje.

La maestra Flor, nació en la ciudad de México, es hija de maestros que en su momento también estuvieron en puestos directivos, ambos egresados de escuelas Normales rurales. Refiere que la decisión de ser docente se vio influenciada por sus padres, que en aquellos momentos era de gran peso para ella y sus hermanas, que al igual son maestras, una de preescolar y otra de educación primaria.

Su infancia estuvo plagada de situaciones escolares, el lenguaje docente predominó siempre en casa ya que, al ser directores sus padres, se hablaba de la vida cotidiana de las escuelas. Con estos antecedentes, la maestra Flor ingresa a la Escuela Nacional de Maestros y en forma posterior a engrosar el servicio docente con grandes “ejemplos pedagógicos” (tal como ella refiere).

En sus inicios fue docente frente a grupo, lo cual recuerda con cariño y añoranza, siendo sus mejores experiencias el ser “maestra”; al desempeñarse con sus grupos de alumnos, obtuvo el reconocimiento de las comunidades en las cuales estuvo laborando, al grado de hacerla partícipe de convivencias familiares e incluso pedirle consejos y ser guía tanto para el alumnado como para la familia de algunos de ellos. Al mostrarse con plena disposición para el trabajo y para el servicio, sus autoridades inmediatas la invitan a participar a diferentes cargos personal directivos, tales como: apoyo en dirección, apoyo en supervisión, encargada del área de quejas, jefa de sector y supervisora escolar. Al pasar por cada una de las anteriores funciones, fue acumulando experiencia y reconocimiento de sus autoridades inmediatas.

La trayectoria de la maestra Flor es de más de 40 años en la Secretaría de Educación Pública, y este trayecto se fue consolidando con las relaciones personales, la resolución de situaciones, las vivencias familiares, el trabajo conjunto entre pares, por mencionar sólo algunas situaciones que dieron pauta para trascender en la Alcaldía en la cual trabajó casi toda su carrera profesional. Uno de los últimos espacios donde estuvo laborando por trece años fue como supervisora escolar, teniendo a cargo nueve escuelas, cinco de ellas oficiales y cuatro particulares, donde logró consolidar un equipo de trabajo colaborativo y afianzado a su particular manera de ejercer autoridad, siempre caracterizada por el humanismo, la cercanía y el compromiso con las comunidades escolares.

Como supervisora de tiempo completo, es decir, no importándole los horarios, siempre en plena disposición para atender a la autoridad o a las directoras con las cuales colaboraba en la zona escolar, se pudo observar su marcado sentido de pertenencia de ser “maestra” en todo el sentido de la palabra o en esa parte tradicional de: en todo momento estar presentable, hablar de manera correcta, ser disciplinada e institucional con las autoridades acatando y cumpliendo con lo que marca la institución, orientar al resto en la apropiación de la norma para seguir las reglas en favor de ser preventivo y no punitivo, prevenir para evitar sancionar.

Las cualidades de la maestra Flor se observaron no sólo en el trabajo, sino en los espacios físicos que ocupaba, al reflejar humanismo, conocimiento y templanza para las atenciones; pero sobre todo estar al pendiente de todo el personal a su cargo: directoras, docentes, apoyos, padres y madres de familia y sobre todo del alumnado, a quien en muchos momentos se les pudo observar ingresando a su oficina para mostrar sus avances, sus trabajos o solamente para platicar. Ella hubiera querido seguir en ese espacio, sin embargo, hace un año, las autoridades encomendaron a otra persona para ejercer la gestión supervisora en la zona en la que laboraba la maestra Flor, por lo que fue notificada del arribo de una nueva figura para ocupar el espacio y estar al frente de esa zona. Esta destitución, por llamar de alguna forma el

proceder de las autoridades superiores, sin tacto para el manejo de esta transición, descolocó de manera personal y emocional a la maestra Flor, moviendo en ella la concepción de autoridad que había formado a lo largo del tiempo.

En la actualidad se encuentra en una diferente Alcaldía, donde lleva casi un año como apoyo de zona, con una supervisora que se mostraba distante con sus apoyos y con las escuelas que atendía. Después de cinco o seis meses dicha supervisora decidió jubilarse, entonces, durante un tiempo, la maestra Flor tomó las riendas de la supervisión escolar, sin que alguna autoridad se lo solicitara de manera formal, simplemente se llegaron los procesos y ella, con su experiencia y conocimientos sacó adelante, tanto la parte administrativa como la parte técnica (consejos escolares). Ella comenta que los Consejos le resultaron agradables, porque le gusta trabajar con las directoras de la zona. De este modo, ayudó mucho, al grado que, tanto sus compañeros de zona (los apoyos) como las directoras de las escuelas, tomaron de buena manera que ella se hiciera cargo. Así mismo, la maestra Flor se sintió cómoda desempeñando funciones que conocía y manejaba años atrás.

Al poco tiempo, llegó la nueva supervisora y la situación cambió. Primero, porque la nueva supervisora evidenció un estilo de gestión totalmente diferente al de Flor o al de la supervisora anterior. Ésta nueva llegó más autoritaria, imponiendo su línea de trabajo y sobrepasando todo estilo o línea de trabajo anteriores. A tal grado que descolocó a la maestra Flor, quien se sintió incómoda por los tratos tan diferentes con los apoyos y con las directoras que, incluso, la llevó a pensar en la jubilación como alternativa para librarse de la situación.

5.1.2. La negación del reconocimiento o la autoridad del desconocimiento. Nuevamente, la maestra Flor percibe que las autoridades no reconocen o desconocen a quienes ocupan posiciones jerárquicas inferiores en la organización burocrática de la SEP. Entre otras razones, porque la Dirección operativa no tuvo la deferencia de informar las decisiones relacionadas con la Zona, cuando la supervisora se jubiló. Este evento la llevó a reflexionar:

A lo mejor, al igual que en otros lugares, tal vez también en la otra Alcaldía, no les importamos demasiado y nadie de la dirección operativa se acercó para comentarnos, o por lo menos, despedir a la supervisora que estuvo ahí 15 años, como un mecanismo de educación, o por protocolo, o por lo menos, en atención a sus años de servicio (Maestra Flor, comunicación personal, 20 de febrero de 2023).

Con la nula comunicación de la autoridad para referir en qué situación quedaría la Zona, la maestra Flor, evocó la situación que vivió en la anterior Alcaldía. Una visión de las autoridades que no reconocen a los directivos en sus trayectorias, en sus saberes, en su legado, en su trascendencia y en la parte humana.

La nueva supervisora. Frente a la nueva supervisora, la maestra Flor se siente no reconocida, poco valorada e incluso desperdiciada. Al respecto, dice: "... pero sí, como la muñeca fea, echa como a un ladito, porque yo no me veía, de repente, sacando copias o armando algún expedientito, ahí, nada más, sin tener que revisarlo...". Y en otro pasaje de la entrevista, agrega: "... pues me veo sentada en un escritorio, haciendo lo que ella me pide, pues, por fortuna, lo que me pide sé hacerlo". Esta nueva situación le resulta penosa: "... pero tampoco me agrada el que esté en el rincón...". El trato que recibe la maestra Flor se caracteriza por el desconocimiento hacia sus saberes y su trayectoria. Y este trato y estos signos de no-reconocimiento o de negación de reconocimiento, la hacen sentir mal, ya que, a través del reconocimiento, nuestras experiencias y acciones adquieren sentido en relación con los otros que nos son significativos; entonces, cuando no se nos reconoce, nuestras experiencias y contribuciones pueden perder valía para la configuración del sí mismo Ricoeur (2005). Justamente lo que se enfrentó la maestra Flor evoca las palabras de Ricoeur (2005), cuando menciona:

Del mismo modo que el reconocimiento-identificación, que va del algo en general a las personas singulares, sigue estando enfrentado a la prueba de lo irreconocible, el reconocimiento recíproco

corre el riesgo de no acabar nunca con el desconocimiento, en el sentido de negación de reconocimiento (p. 207).

En ese sentido, no bastaron los mensajes y palabras de afecto y apoyo de las colegas directoras de la Zona: el dolor y la incertidumbre de la maestra Flor eran incontenible.

La nueva supervisora se posicionó en la gestión con sus peculiaridades, sin embargo, algunas acciones dieron la pauta para interpretarlas como una negación de reconocimiento de las habilidades y saberes de la maestra Flor. Puede ser, sin intención directa de hacerlo, pero como Flor es de reconocer y trabajar desde la integración de las colaboradoras, en estos momentos, ella lo percibió directamente como una muestra de desconocimiento. “Este desconocimiento no es el de alguien sino de la disimetría en la relación entre yo y el otro” (Ricoeur 2005). En el caso de la nueva supervisora, no es que solamente no reconozca a la maestra Flor como persona, sino que “desconoce” (no-reconoce) la formación y trayectoria de Flor.

5.1.3. El reconocimiento como identificación. Ricoeur nos habla de este primer camino del reconocimiento que es la identificación; para ello, retoma las acepciones gramaticales del diccionario, a partir de la noción de identidad que configura lo específico de lo otro o del otro. Nos ayuda a pensar en lo que es y distanciarnos de lo que no es, admitir como verdadero lo que se nos presenta al encuentro (Ricoeur, 2005).

Las reflexiones del autor resultaron orientadoras para comprender lo ocurrido en el tercer encuentro, y en el proceso de identificarse a sí misma después del acontecimiento vivido, donde la maestra Flor evidencia mucha claridad con respecto a lo que la distingue de la supervisora actual: la calidez para relacionarse con las personas, la posibilidad de integrar los saberes y competencias del equipo de trabajo; características que ella no ve en la actual supervisora. Esta diferenciación, que implica el reconocimiento de sí, cobra profundidad a partir de las palabras de Ricoeur (2005):

En este sentido, no se sobrepasará nunca el uso "lógico" de las operaciones de distinción y de identificación, sino que seguirá estando incluido en el uso existencial que quedará enriquecido definitivamente, ya se trate de distinción y de identificación aplicadas a personas en relación consigo mismas o con otras, o consideradas en sus relaciones mutuas. Siempre se supondrá "en verdad" una distinción, una identificación, aunque sólo sea gracias a las estimaciones y evaluaciones según lo bueno y lo justo: éstas supondrán siempre operaciones de identificación y de distinción. (p. 41)

Las reflexiones del autor hacen que cobre mayor profundidad y dramatismo lo ocurrido a la supervisora porque estar en el ámbito educativo, implica un reconocimiento primario desde la identificación que da la propia institución y, además, implica una gestión social que le otorga peso a la labor docente. El ser docente implica ser parte de un gremio en lo laboral, en el ámbito profesional, pero además, ser un agente de cambio o transformación social, al quien se le encomienda la formación de la sociedad, tal como refiere Tenti Farfani (1999):

La escuela tiene una gestión social trascendente: aportar su contribución decisiva a la unidad e integración del todo social. Por eso, la tarea del maestro es una tarea que merece el máximo respeto y reconocimiento social. Y el maestro debe saber obrar en consecuencia. (p. 84)

En este sentido, la escuela y el profesorado tienen una gestión trascendental en la formación de los ciudadanos, contribuyendo a la unidad e integración del todo social. Al maestro, por su parte, se le reconoce la importancia de su labor, pero además, de su actuar en consecuencia, es decir, debe ser un profesional comprometido, dedicado y responsable en la formación de sus estudiantes.

Desde un punto de vista más contemporáneo, se ha hecho notar que la acción pedagógica no es una simple relación de comunicación. Para su ejercicio requiere una condición

social necesaria: la autoridad pedagógica y la autonomía relativa de la instancia encargada de ejercerla (Tenti, 1999, p. 84).

En el párrafo anterior Tenti resalta la importancia de la autoridad pedagógica para que la escuela pueda realizar su gestión social. Aunado a lo anterior, hace alusión al reconocimiento y respeto que la comunidad tiene hacia el maestro como figura de autoridad en el ámbito educativo. Es decir, se trata de una forma de legitimidad que permite al maestro influir en la forma en que el alumnado se conduce y aprende dentro y fuera de la escuela. Esta autoridad pedagógica no debe ser confundida con el autoritarismo o la imposición, sino que debe ser construida a través del diálogo, la participación, el respeto y el reconocimiento mutuo.

Frente a estas reflexiones, al escuchar el relato de la maestra Flor me pregunto: ¿Dónde queda el respeto a la labor docente de la supervisora, de cara a la decisión intempestiva de las autoridades, al negarle el reconocimiento a tantos años de labor, cuando sabemos que ese reconocimiento es crucial para que la escuela pueda cumplir con su gestión?, ¿cuál es el mensaje que se envía a la comunidad educativa con estas medidas? En relación con este episodio, también resuenan las palabras de Batallán (1998) cuando menciona:

Contradictoriamente con esta lógica, que constriñe a los maestros como subalternos, la especificidad de su tarea responde a una "lógica pedagógica". Ésta define y autoriza el desempeño del maestro en el marco de parámetros que responden no sólo a la especificidad de la tarea, sino también a renovadas teorías pedagógicas que, de forma creciente, les señalan un accionar autónomo, de apertura y creatividad como condición de la profesionalidad de la actividad (p. 681).

La reflexión anterior retoma la importancia de la escuela en cuanto a la gestión social que desempeña y que se le ha encomendado. Se tiene la disyuntiva entre generar espacios

democráticos con apego a la autonomía y la libertad, pero, a la vez, no ha de salirse de la normatividad que determina el Estado.

Podría suponerse, por tanto, que los cambios en las políticas educacionales ocurridos en el periodo democrático ofrecen un marco propicio para que los maestros enfatizen las características profesionales de autonomía y libertad, ligadas con el carácter intelectual de su actividad, apartándose así de la subalternidad derivada de su condición de funcionarios del Estado (Batallán, 1998, p. 682).

Sin embargo, en el caso de la maestra no ocurrió de este modo y, por su intermedio, las autoridades parecen enviar un mensaje a toda la planta docente. Al respecto, frente a lo ocurrido, muchas docentes comentaban entre sí: como un hecho de injusticia, la muestra del poder de las autoridades, la desprotección ante protocolos institucionales, entre otras.

En relación con lo dicho, es importante destacar que la escuela es, muchas veces, la institución más cercana a la representación del Estado para las familias, y dicho vínculo pudiera demandar, no solamente el servicio pedagógico, sino, además, el ordenamiento de las normas y mandatos sociales. La escuela también se mira como vínculo con otras instituciones, con las familias, para informar a la comunidad, para difundir convocatorias, para ser sede de eventos electorales, para fines estadísticos y de distribución de servicios, entre otras demandas.

La competitividad abierta por el discurso empresarial para la gestión de las escuelas, así como para la venta del bien educativo con objetivos instrumentales de “éxito” escolar ha configurado dentro de la escuela una democratización controlada que se constriñe, en términos generales, a un “eficientísimo participativo” o a una “participación eficiente” (Batallán, 1998, p. 682).

Como lo enuncia el autor en las líneas anteriores, la escuela se convierte en centro de participación y se ve obligada a participar de diferentes maneras, las cuales la envuelven en una

carrera constante donde va adquiriendo nuevas obligaciones y funciones en su carácter de espacio pedagógico o educativo, pero también con la posibilidad de incidir en la comunidad. Entonces, vuelvo a preguntarme: ¿de qué manera la escuela puede incidir en la comunidad cuando al personal con quien se tiene un trato cotidiano, figuras con una presencia muy visible y reconocida de larga data, se los desplaza con la única argumentación de la normativa vigente que, por cierto, era inexistente durante sus años de gestión?

Así, es importante diferenciar el reconocimiento como identificación que otorga el nombramiento institucional, del reconocimiento que se gana o se otorga con base en las características subjetivas, que en el caso de la autoridad educativa y en el particular de la maestra Flor, lo fue adquiriendo a lo largo de su trayectoria laboral. Sin embargo, con el último acontecimiento, aun teniendo el puesto de "comisión de supervisora" (es decir solamente le pidieron hacerse cargo, sin tener la plaza de supervisora y sin cobrar el proporcional que le correspondía) la misma autoridad desconoce a la maestra Flor y la despoja del cargo.

En este momento, inicia un pasaje del reconocimiento como identificación al reconocimiento de sí por parte de la maestra. Así, al evocar sus años de trayectoria en la supervisión, se identifica como líder del equipo en ausencia de una supervisora dictaminada, tarea que asume con esa característica que la distingue como personal que trabaja, entonces, ella se identificó como posible guía para encaminar los procesos. Al respecto, señala:

No me siento mal de ser apoyo, porque yo salí de la Normal siendo maestra. Entonces, maestra siempre seré, así soy y así seguiré siendo, nunca me he sentido más que nadie, eso creo y ojalá que así lo hayan visto en el espacio donde yo estuve (Maestra Flor, comunicación personal, 20 de febrero de 2023).

Al mismo tiempo se identifica como "maestra" en un sentido gremial, no solamente desde la gestión o las labores encomendadas por las autoridades, con una "distinción-identificación" del

ser “maestra” en un sistema educativo, a veces, desde el aula, otras en oficinas, algunas más de supervisora e, incluso, de apoyo en supervisión.

Después de estas reflexiones, muchas de las cuales se dieron en el marco de la entrevista y otras en diálogos informales que mantuvimos durante ese tiempo, la maestra Flor comienza a recuperar la valía de su trabajo, pese al desconocimiento de las autoridades. En ese momento, este camino se cruza con el reconocimiento de sí, un tránsito que describo en el siguiente apartado.

5.1.4. Reconocimiento de sí misma. El reconocimiento de sí está directamente ligado con la configuración del sí mismo. El planteamiento de Ricoeur (2005) está centrado en ese “yo” que se puede mirar desde dentro y desde fuera del sí mismo y autoafirmarse en el “yo puedo”, “yo soy”, “yo valgo”, una situación que comienza a vislumbrarse cuando la Zona en la que está actualmente estuvo sin supervisora. Entonces, ella tomó las riendas por cuenta propia, sin que la autoridad o alguna otra figura se lo pidiera, poniendo en juego sus competencias y su compromiso.

Se vinieron los consejos técnicos y había que sacarlos adelante y pues la verdad son cosas que a mí me gustan, llevamos a cabo en taller, esta parte académica, me parece que a las directoras de la zona les agradó la forma de llevarlo y, pues, jugamos, aprendimos, les hacía yo bromas, etcétera (Maestra Flor, comunicación personal, 20 de febrero de 2023).

De la cita anterior se desprende que actuar como guía y retomar actividades que le fueron familiares, la ayudó en la autoafirmación de: yo puedo, yo soy, yo sé. Este reconocimiento propio, le dio el empuje para aplicar cada uno de los conocimientos que a lo largo de su trayectoria había logrado. Sin embargo, a la llegada de la nueva supervisora, toda esa confianza adquirida, se vio empañada por la forma tan diferente de la supervisora frente a la toma de decisiones y al ejercicio de autoridad.

La maestra Flor se configura como alguien de trabajo y, como ella misma lo refiere, “no sabe quedarse quieta”, es importante rescatar la imagen desde la productividad o desde la iniciativa de realizar el trabajo y presentarse como gente de trabajo. Y como refiere Ricoeur (2005), se reconoce como capaz de estar en constante actividad desde lo laboral:

A estos dos primeros rasgos de la hermenéutica del sí -tener en cuenta las capacidades que hallan la expresión en la forma modal del "puedo"; dar un rodeo mediante lo objetual para dar valor reflexivo al sí mismo-, se añade un tercero, constituido por la dialéctica entre identidad y alteridad (p.125).

En esta dialéctica entre identidad y alteridad, ella toma distancia de su actual supervisora al mencionar: “no me recuerdo clavada en la silla de la supervisión”, en cambio, es evidente que se reconoce como una supervisora en movimiento, visitando escuelas, acompañando en las atenciones. Se admite, se reconoce como una supervisora desde la cercanía, desde: “aquí estoy, por si me necesitas”.

Esta ampliación del campo del "puedo", y en este sentido del campo del obrar, utiliza como argumento lo que llamo la analogía del obrar, que garantiza la afinidad de sentido entre las diversas figuras del “poder hacer” (Ricoeur, 2005, p. 126).

En relación con lo anterior, la afirmación “yo puedo, yo soy”, se enlaza con el reconocimiento de sí misma en un “poder hacer” que la lleva a la valoración de: “puedo escuchar”, “puedo ayudar” y “puedo gestionar”. Al mismo tiempo, resignifica lo vivido en la anterior Alcaldía. El desconcierto, el dolor, la incertidumbre en cuanto a su posición laboral del inicio ha sido desplazado al poder de pensar en sí misma, de tomar decisiones, donde ella se antepone a la lealtad, institucionalidad y entrega que caracterizó tantos años de ejercicio profesional:

Quiero que sea algo pensado en mí, por mí y para bienestar de mi familia, y no que sea un repetir la situación de la cual ya habíamos comentado de la otra Alcaldía. Y no quiero que

otros me obliguen a tomar una decisión que no quiero (Maestra Flor, comunicación personal, 20 de febrero de 2023).

En el camino por el reconocimiento de sí, vuelve a pasar por el recuerdo de la experiencia anterior y se posiciona en el plano de tener la libertad de tomar sus propias decisiones, sin que sean producto de la presión externa. Tal como refiere Ricoeur (2005), es ella la que puede decidir: La adscripción tiene por mira, en la terminología que es también la de la pragmática del discurso, la capacidad que posee el propio agente en designarse como aquel que hace o ha hecho. Relaciona y une el qué y el cómo con el quién (p. 131).

La maestra Flor es “quién” puede tomar la decisión de seguir con la supervisión (el “qué”), o irse cuando ella así lo considere. Ella se reconoce con el poder de elegir, de seguir o jubilarse y la elección de las causas por las cuales lo decidiría.

5.1.5. Reconocimiento desde la mutualidad. En este camino de mutualidad, el reconocimiento se da desde el diálogo con la alteridad y por la mediación simbólica, en un camino de ida y vuelta. Y ahí el entendimiento rompe asimetrías de poder y se da una reciprocidad calculada (Ricoeur, 2005).

La maestra Flor, destaca en los tres relatos el cuidado del otro, el valor que le da a las personas con quienes colabora y el sentido de vinculación respetuosa. Sin embargo, con el desplazamiento que ordenaron las autoridades, se dio cuenta que el reconocimiento mutuo no estaba presente en esa relación.

Pues en forma resiliente, he resuelto lo que pasó, teniendo como soporte mi propio trabajo, expediente y trayectoria. Con todo eso, las puertas se abrieron para dejar atrás el mal proceder de las autoridades y, con la frente en alto, retomar el rumbo hacia un nuevo espacio y gestión (...) Pero nada hubiera sido tan factible sin el apoyo de todas las directoras, subdirectores

y el personal que amablemente me apoyó de formas diversas. (Maestra Flor, comunicación personal, 20 de mayo de 2023).

Ella retoma el suceso que vivió desde el trabajo colectivo, el respaldo del otro, cercano o a la distancia, que le ha servido de soporte para sobrellevar su salida tan abrupta de la anterior supervisión, porque no solamente dejó la gestión, se salió de la Alcaldía en la que empezó a trabajar desde hace 40 años, dejó el equipo de trabajo, dejó su trayectoria y el sinnúmero de vivencias y experiencias. En ese sentido, el afecto, los llamados telefónicos y mensajes de apoyo, incluso, la consternación que produjo el anuncio de su partida entre el personal, todo eso puede valorarse como el don que, para Ricoeur se vincula con el reconocimiento mutuo. En palabras del autor: “Añadiré que se puede considerar la relación de mutualidad como un reconocimiento que no se reconoce a sí mismo, tan enraizado está en el gesto más que en las palabras y sólo lo hace simbolizándose en el regalo (Ricoeur, 2005, p. 297).

En otro pasaje, y siempre refiriéndose a la gratuidad del reconocimiento mutuo, el autor señala que es en este momento cuando la alteridad alcanza su punto culminante como acción recíproca, libre de cualquier cálculo mercantil de tipo costo-beneficio, porque la reciprocidad no tiene precio (Ricoeur, 2005, p. 313). Este reconocimiento mutuo, este punto culminante en la dialéctica identidad-alteridad se expresa en la carta de agradecimiento que la maestra Flor hace llegar a sus colegas y que transcribo con su autorización:

Mayo 19 de 2023.

Sabía que algún día llegaría el momento en que tuviera que despedirme de ustedes.

Hoy hace precisamente un año en que cambió mi rumbo y con ello el tener que empacar no sólo mis pertenencias, sino lo más valioso: recuerdos, añoranzas, vivencias y cariños.

Tuve la fortuna de poder coincidir con ustedes por más de trece años; trabajar horas agotadoras, intensas, y por qué no, también divertidas y entrañables.

Fuimos creciendo profesionalmente, descubrimos nuestros talentos y, por fortuna, en mi maleta empaqué su cariño y sus sonrisas; y en mi corazón, de cada una, el mejor de los recuerdos. Aprendí a valorarlas, a potenciar su ingenio mirando con alegría y admiración la devoción y profesionalismo de todo cuanto hacían.

Es cierto que hubo momentos en que las actividades fueron complicadas, pero con ustedes todo resultaba fácil y sencillo debido a su gran espíritu solidario de ayuda, entrega y gran compromiso, haciendo que todo fluyera positiva y exitosamente, siendo ejemplo de trabajo y alta eficacia reconocido en su momento por la propia autoridad educativa.

Las quiero mucho, siempre están en mi corazón siendo de los tesoros más grandes que alguien puede guardar en la vida.

Gracias por hacer la magia en cada instante que compartimos.

Pasarán los años y las seguiré abrazando con todo mi afecto y cariño.

5.2. La relación entre poder, autoridad, experiencia y reconocimiento.

El enfoque teórico adoptado en esta investigación se ubica en el ámbito de la Fenomenología sociológica que ubica sus raíces intelectuales en la filosofía de Edmund Husserl (Ritzer, 1993). Aunado a lo anterior, el trabajo de Schutz retoma la teoría weberiana, específicamente, la comprensión hermenéutica de la acción (Gros, 2017). Al respecto, el énfasis recae en la “comprensión del sentido subjetivo de la acción, esto es, del sentido que ese comportamiento tiene para el actor que lo lleva a cabo (...) y que impulsa al sujeto cotidiano a actuar de la manera en que lo hace” (Gros, 2017, p. 764). Esta premisa básica de la concepción weberiana que orienta la propuesta de Schutz deriva en una concepción metodológica que centró el análisis de las entrevistas en varias dimensiones donde el entramado conceptual de esta propuesta teórica, y que incluye nociones como espacialidad, y temporalidad, (el “Aquí y Ahora” de la propuesta schutziana), los “motivos para y porque de la acción”, la “intersubjetividad” como condición para

la construcción de la realidad, las modalidades de interacción social (“el encuentro cara a cara”, la relación con los antecesores y con los sucesores”), y “el mundo de la vida” como contexto de sentido de la acción social y las “situaciones problemáticas” que, desde la hermenéutica fenomenológica se leen en clave de “experiencias de alteridad”, se enriquecen con las aportaciones de la teoría literaria para dar profundidad a los “otros significativos” (los coprotagonistas y antagonistas) desde la perspectiva del “sí mismo” como el agente de la acción.

Uno de los pilares fundamentales de esta propuesta teórico-metodológica consiste en la “distinción entre concepto y realidad, lo que implica que las categorías teóricas empleadas por la sociología comprensiva no deben ser entendidas como copias de la realidad. (Gros, 2017). En este punto, Schutz sigue a Weber al afirmar que la interpretación de sentido que llevan a cabo las ciencias sociales se concreta mediante un esquema conceptual que permite generalizaciones teóricas. A modo de síntesis, retomo las aportaciones de Gros (2017) para quien el “postulado de interpretación subjetiva” es un pilar fundamental de las explicaciones científicas del mundo social. Esto supone que todas las explicaciones deben referirse al “sentido subjetivo de las acciones de los seres humanos, a partir de las cuales, la realidad social se origina” (p. 778). En consecuencia, Gros (2017) recupera las reflexiones de Schutz (1962) en relación con la consistencia de la comprensión, la cual se concreta en un proceso que transcurre “entre los constructos de pensamiento del cientista social y aquellos de la experiencia de sentido común” (pp. 778-779)

Con base en lo anterior y, como resultado de la información reunida durante el trabajo de campo y del análisis de las entrevistas, este apartado presenta un entramado entre los conceptos centrales que sustentan teóricamente la investigación y, a continuación, los constructos teóricos que aporta este trabajo, en relación con los tipos de gestión directiva. Los resultados se presentan en los siguientes cuadros:

Experiencia (Gadamer)	Autoridad/poder	Reconocimiento
<p>Experiencia de gentes</p> <p>El otro es visto o aprehendido con mis tipificaciones): es una maestra, es un chofer de camión, es un médico.</p> <p>No se puede hablar de un encuentro con el otro.</p> <p>Es una experiencia impersonal, carece de implicación y reconocimiento puede resultar en interacciones superficiales y deshumanizadoras. Sin un esfuerzo por entender y valorar al otro, las relaciones se vuelven meramente funcionales, perpetuando distancias sociales.</p>	<p>Autoridad legítima, burocrática, quien ejerce la autoridad lo hace desde la función que cumple y porque la normativa establece cuál es esa función y respalda lo que hace. La burocracia se fundamenta en normas y protocolos formales, guiando la toma de decisiones de acuerdo con directrices establecidas por la institución.</p> <p>El directivo apela a la normativa, a los protocolos, etcétera.</p> <p>Respetar la normativa es la forma de ejercer autoridad, cumplirla y hacerla cumplir.</p>	<p>De identificación.</p> <p>Se identifica el rol, la posición que ocupa, la función que desempeña en esa jerarquía y, por eso se la obedece.</p> <p>Desconoce a los demás. Sólo los reconoce por el rol o la posición que los otros ocupan.</p> <p>La destitución de la supervisora por parte de las autoridades ejemplifica el ejercicio del “poder sobre”, donde se manifiesta la capacidad de ejercer la autoridad para imponer sus decisiones y afectar los resultados en contra de los deseos e intereses de otros.</p>

<p>En el ejercicio escolar, se da cuando solamente se atiende lo administrativo y no se le da seguimiento a la singularidad de los actores educativos, llámese alumnado, docentes, directivos, padres y madres de familia.</p> <p>Un claro ejemplo del manejo del personal entre las autoridades superiores, en un conocimiento de gentes, en el cual no se involucran más allá de las llamadas “necesidades del servicio”, destituyendo y sustituyendo funciones y roles en la institución.</p>	<p>Para Weber es un ejercicio de autoridad legítima que él denomina de dominación.</p> <p>Dominación de carácter racional: que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal). Weber en Tenti</p> <p>Recordemos que en el tipo de dominación “legal” el fundamento de la legitimidad es de carácter racional. El tipo de dominación legal más puro es el burocrático (Tenti, 2006, pág. 39).</p> <p>Eso significa que quien ocupa una posición de autoridad en la jerarquía burocrática tiene, por un lado,</p>	<p>Este acto evidencia la dinámica de poder y subordinación dentro de la estructura, resaltando cómo las decisiones unilaterales pueden impactar negativamente a los individuos que, pese a su lealtad y competencia, se encuentran en una posición de vulnerabilidad frente a quienes ejercen el poder. En este caso, con el respaldo de los lineamientos, de los estatutos, de los protocolos, que cuando se le otorgo la “comisión” se sostenía en respaldos de confianza, en convenios “internos” en cubrir intereses inmediatos que duraron casi trece años; pero se derrumbaron en unos cuantos días.</p>
--	---	---

	<p>el respaldo de la institución y, por el otro lado, cuenta con la voluntad de obediencia de las personas que ocupan una posición jerárquica inferior (las docentes, los estudiantes, las familias, etcétera).</p> <p>No hay una imposición autoritaria sobre los demás, no obliga a los demás, los demás la obedecen porque consideran que tiene la capacidad, la formación, la experiencia para guiarlos.</p> <p>La clave de esta autoridad es que existe, por parte de quienes ocupan una posición jerárquica inferior, la VOLUNTAD DE OBEDECER.</p> <p>Maestro/directivo explicador (lo sabe todo)</p>	
--	---	--

	Desde el enfoque del empoderamiento, estamos en presencia del poder sobre	
La autoridad directiva tolerante (resistencia, aguante, conformidad, transigencia, flexibilidad, paciencia)		
<p>Experiencia del tú como persona</p> <p>Te reconozco como otro, como un semejante. Como dice Schutz veo en el otro a alguien como yo, ese es un supuesto fuerte de la teoría de Schutz que hace posible la intersubjetividad.</p> <p>Pero es una manera de percibir al otro desde mi horizonte de sentido, en función de mis propósitos o intereses. Por ejemplo, cuando en sala de docentes se describe al alumnado, se escucha: “es responsable, es atento” pero siempre que el</p>	<p>Autoridad de dominación (burocrática, jerárquica, etcétera).</p> <p>Si lo observamos con perspectiva de género, desde el empoderamiento, podemos estar en el poder sobre pero, también pueden aparecer expresiones del poder con, poder para, pero siempre condicionado a que los proyectos, las actividades, etcétera coincidan con los objetivos de la escuela</p> <p>Acá la relación de poder y autoridad puede ser más personalizada, pero,</p>	<p>Reconocimiento:</p> <p>Puede darse los 3 tipos de reconocimiento. Aunque pareciera que puede prevalecer más el reconocimiento mutuo entre subalternos.</p>

<p>estudiante cumpla con mis objetivos, propósitos, etcétera.</p> <p>Cuando deja de cumplir con las expectativas del directivo o del docente, entonces, la calificación del otro cambia</p>	<p>siempre está el interés mío por encima del interés común.</p> <p>Las directoras y supervisoras pueden apelar a algunas estrategias para lograr los objetivos o las metas o para cumplir con las demandas de las autoridades superiores. Pero no hay un interés o un proyecto común, que se construye desde abajo. O bien, se puede construir un proyecto en común pero, para cumplir con las demandas de la autoridad.</p> <p>La palabra sola de la comunidad educativa que se pone a trabajar en común no basta. Se necesita evidencias, es decir, fotografías, firmas de los beneficiarios de la acción, correos de confirmación, programas.</p>	
---	---	--

	<p>La autoridad desde la tolerancia puede convertirse en una mera fachada, donde se permite la expresión de diferentes puntos de vista superficialmente, pero sin un verdadero entendimiento o valoración de la perspectiva del otro. Esto puede llevar a una autoridad que, aunque promueva la tolerancia en términos generales, no reconozca ni valore verdaderamente la dignidad y los derechos de los individuos involucrados.</p>	
<p>La autoridad emancipadora (que empodera, que libera, integra y se apertura al otro)</p>		
<p>Experiencia de alteridad</p> <p>Implica que el encuentro con el otro me interpela, me dejo</p>	<p>Autoridad del maestro ignorante quiere decir que parte del principio de la igualdad de las inteligencias.</p>	<p>Reconocimiento mutuo (que se afianza y sostiene en el ejercicio del poder para y del poder con, también puede favorecer el poder desde</p>

<p>interpelar, parto de este principio de horizontalidad, de la igualdad de las inteligencias, entre los dos construimos un tercer lenguaje. Es decir, la alteridad no solo nos apertura al diálogo, sino que también nos conecta éticamente con el otro.</p> <p>La experiencia de la alteridad nos invita a enfrentar nuestros prejuicios y a estar receptivos a nuevas formas de ver el mundo. Para comprender genuinamente al otro, es esencial escuchar sin imponer nuestras propias ideas.</p>	<p>Directivo como esa autoridad que instituye al otro, es decir, que le abre la puerta a un futuro que el directivo o el docente anticipa. De este modo, la escuela no es cómplice y solidaria con un destino de fracaso, de exclusión etcétera, trazado de antemano. (Arendt), le da un lugar social, anticipa para el otro un lugar social.</p> <p>Autoridad que emancipa, que genera procesos de emancipación.</p> <p>Si lo analizamos desde la perspectiva de género y de empoderamiento, no sólo estamos ante un poder con, para sino que la propia comunidad educativa favorece el poder desde dentro (subjetivo, individual).</p>	<p>dentro que en términos de Ricoeur podríamos considerar como el regalo que la comunidad le ofrece al otro y que en términos del empoderamiento se expresa como “poder desde dentro”.</p> <p>El reconocimiento mutuo no se limita a identificar o nombrar al otro; es un proceso profundo de reciprocidad y respeto que permite a los individuos verse y tratarse como iguales.</p> <p>Esta reciprocidad no solo fortalece la solidaridad social, sino que también fomenta un sentido de responsabilidad compartida.</p> <p>Cuando se reconoce mutuamente como igual y hay apoyo entre sí, se crea un tejido social más fuerte y resiliente. Esta red de conexiones y compromisos no</p>
---	--	---

	<p>Enfoque de autoridad pedagógica más compartida y colaborativa. En este enfoque, el maestro no asume una posición de superioridad intelectual, lo que significa que su autoridad no se basa únicamente en su conocimiento.</p> <p>Durante mi proceso directivo y con el transitar del doctorado he podido posicionarme en un ejercicio de autoridad que genere igualdad en la gestión, dando pautas para relaciones desde la horizontalidad.</p> <p>Sin embargo, no ha sido fácil el andamiaje recorrido, es un trabajo que no se refleja en la inmediatez, se observa con las actitudes del alumnado al acercarse con propuestas de resolución de</p>	<p>solo beneficia a unos cuantos, sino que también contribuye al bienestar general de la comunidad.</p> <p>Durante la investigación entendí que el reconocimiento mutuo se da mediante una verdadera experiencia de alteridad. Si hay apertura al lenguaje del otro, se puede dar un reconocimiento desde la mutualidad. Desde las colaboradoras que permitieron compartir sus experiencias, hasta la profundidad del análisis.</p> <p>Además, durante mi proceso directivo y con el transitar del doctorado he podido posicionarme en un ejercicio de autoridad que genere igualdad en la gestión, dando pautas para relaciones</p>
--	--	--

	<p>conflictos o con sugerencias para mejorar acciones de la vida cotidiana.</p>	<p>desde la horizontalidad. Sin embargo, no ha sido fácil el andamiaje recorrido, es un trabajo que no se refleja en la inmediatez, se observa con las actitudes del alumnado, por ejemplo: al acercarse con propuestas de resolución de conflictos o con sugerencias para mejorar acciones de la vida y así poder generar mutualidad.</p>
--	---	--

Conclusiones

Durante el proceso de investigación me encontré con varias experiencias que considero necesario mencionar, porque han transformado de alguna manera mi visión de la realidad. No solamente porque pensara que al redactar mis objetivos estarían fijos o se verían reflejados en la realidad que yo tenía en mente sino porque el camino de la investigación es tan incierto que siempre hay sorpresas y sucesos inesperados.

Además de encontrar lo inesperado, también hallé respuestas a lo que de manera individual no creí encontrar. Recuerdo que cuando me inscribí al Doctorado, lo hice pensando en la contribución social, en el cambio de la educación, en encontrar las respuestas a ciertas problemáticas de la gestión educativa, sin embargo, no sabía que eso de: “dejarme decir”, definitivamente me dejaría sin aliento, no solamente me hablaría sobre sucesos sino que, además, me animaría a decirle los míos, mis necesidades, mis interrogantes y lo inesperado.

En cada una de las entrevistas, la aventura de la narrativa fue diferente, pero lo que puedo rescatar es el dilema de la investigación al escucharme a mí misma en las respuestas del otro cuando refieren sus vivencias convertidas en experiencias. El creer que se tiene la verdad en la mano del investigador, o que simplemente se encontrará lo que se va buscando, no es más que una ilusión de poder o de placer. Pero no es así, la realidad no está lejos, está respirando con nosotras, está tan cerca que por eso le ponemos nombre, la enunciamos en lo que más nos acomoda, sin embargo, el camino nos enseña lo que hay, la realidad que grita su existencia.

Poder encontrar un pedazo de historia personal y a la vez que se vuelve colectiva en las entrevistas me dio las pautas para que el proceso de investigación se abriera a nuevos horizontes.

Al inicio de esta investigación planteaba un aporte teórico para la reflexión de la propia práctica y concepciones del personal directivo. La interrelación entre la experiencia de alteridad, el ejercicio de autoridad y el reconocimiento constituye un campo de estudio con visión ampliada

sobre la construcción del sí mismo y la interacción con los otros, hasta llegar a la mutualidad del reconocimiento.

La experiencia de alteridad, desde la visión de Gadamer, enfatiza la importancia de reconocer y comprender la otredad en su plenitud. Al encontrarnos con otros individuos, culturas y perspectivas diferentes, somos desafiados a trascender nuestros propios límites y horizontes.

En este contexto, el ejercicio de autoridad juega un papel crucial, retomo el sentido de autoridad pedagógica desde Rancière, ejercida para la emancipación puede facilitar la creación de espacios donde la alteridad sea reconocida y que exista mutualidad. La autoridad puede fungir como un puente entre diferentes voces, fomentando un diálogo genuino y una colaboración constructiva desde la reciprocidad.

Aquí entra en juego la teoría del reconocimiento propuesta por Ricoeur. Esta teoría subraya la importancia de reconocer la dignidad desde la identificación, el sí mismo y la mutualidad. Cuando reconocemos a otros como seres dignos de respeto y consideración, creamos las bases para que exista mutualidad y verdaderas experiencias de alteridad.

En síntesis, la interacción entre la experiencia de alteridad, el ejercicio de autoridad y el reconocimiento teje una trama esencial en la narrativa de las interlocutoras de la presente investigación, ya que sin mutualidad no hay verdadera experiencia de alteridad, y sin mutualidad no hay ejercicio de autoridad emancipadora. La apertura dialógica a la alteridad se nutre de la autoridad pedagógica para dar paso a un diálogo trascendental, y es donde toman sentido los caminos del reconocimiento.

En última instancia, la intrincada relación entre las experiencias de alteridad, el ejercicio de autoridad y el reconocimiento emerge como un testimonio de la complejidad de las interacciones humanas y la construcción de sociedades verdaderamente inclusivas y empáticas. La experiencia de alteridad nos desafía a trascender nuestras propias perspectivas, abriéndonos

a la riqueza de la diversidad humana y al potencial de enriquecimiento que yace en la comprensión mutua. Sin embargo, el ejercicio de autoridad actúa como un factor determinante en cómo se facilita o se obstaculiza este proceso. Una autoridad ejercida con sensibilidad y justicia puede ser un catalizador para un diálogo auténtico y el reconocimiento mutuo, permitiendo que las voces diversas encuentren un espacio común para florecer.

La teoría del reconocimiento, a su vez, proporciona el marco ético para cultivar la comprensión y el respeto en nuestras interacciones. El reconocimiento genuino de la dignidad y la igualdad inherentes en cada individuo no solo fomenta un sentido de pertenencia y aceptación, sino que también allana el camino hacia una sociedad que celebra la diversidad como una fuente de enriquecimiento y crecimiento colectivo.

En última instancia, estas tres dimensiones forman un tejido interdependiente que define la naturaleza misma de cómo nos relacionamos como seres humanos. La habilidad de abrazar la alteridad, ejercer la autoridad con sensibilidad y practicar el reconocimiento mutuo no solo forja una base sólida para el entendimiento intercultural, sino que también construye puentes entre individuos y comunidades. Al entender que estas tres fuerzas convergen para impulsar la creación de una sociedad más justa, inclusiva y compasiva, nos equipamos con las herramientas necesarias para construir un mundo en el que la diversidad sea celebrada y la convivencia sea verdaderamente enriquecedora. En última instancia, esta relación trasciende las palabras y se convierte en un llamado a la acción para promover la tolerancia, el respeto y el entendimiento en nuestro camino hacia un futuro más unificado y armonioso.

Y es justamente en la horizontalidad, cuando surge la necesidad de que cada una de las experiencias sea escuchada desde su contexto, desde las huellas que dejan y desde las transformaciones que logran, porque en la singularidad hay un rasgo de pluralidad que une.

Y es justamente eso que nos une, lo que dio pauta para el propósito de la presente investigación: Recuperar las experiencias del encuentro con los otros, entendidas como experiencias de alteridad, desde la perspectiva de Hans Gadamer, en el ejercicio de la autoridad directiva, entre docentes que se desempeñan en nivel primario en una zona escolar ubicada al oriente de la CDMX.

En este sentido, la principal aportación de este trabajo está centrada en contrastar la experiencia de autoridad con el reconocimiento mutuo. Es decir, poner en diálogo a Gadamer y a Ricoeur, desde un sentido recíproco, desde la igualdad de miradas.

La base de las experiencias de alteridad está en el reconocimiento mutuo, ya que tiene que existir reciprocidad en el encuentro con el otro, para hablar de horizontalidad, para que la relación sea dialógica, y en el ejercicio de autoridad toma relevancia este diálogo para para construir comunidad desde la mutualidad.

Así mismo, la pregunta de investigación que de inicio planteé estaba centrada solamente en el ejercicio de autoridad pedagógica y las experiencias de alteridad:

¿De qué manera influyen las experiencias de alteridad en la gestión directiva y en el ejercicio de la autoridad pedagógica?

Respuesta provisional

A continuación, propongo la siguiente argumentación, a modo de respuestas provisionales a las preguntas de investigación:

- Dependiendo de la trayectoria personal y profesional de cada directivo se pueden tomar decisiones, basadas en uno o varios aspectos:

f. Las experiencias previas de ejercicio de autoridad

g. Las orientaciones de las autoridades inmediatas (supervisión escolar).

- h. El consenso del colectivo docente
- i. El protocolo institucional
- j. Otras razones que se desprenden de la presente investigación.
 - Entre las razones que pueden incidir en la toma de decisiones por parte de las y los directivos, no siempre el encuentro con el otro da paso a una experiencia de alteridad.
 - El encuentro con el otro, en tanto experiencia de alteridad genera entornos de reconocimiento mutuo entre directivos y docentes.
 - El reconocimiento mutuo entre directivos y docentes, supone construir la autoridad desde un enfoque basado en la horizontalidad, donde se articulan la singularidad y la diversidad para recuperar el valor de convivir con los demás.

Sin embargo, durante el trabajo de campo y con el análisis de las entrevistas, inicié el recorrido por los caminos del reconocimiento que propone Ricoeur. Y fue todo un acompañamiento en la comprensión de los caminos recorridos por mis interlocutores: desde el reconocimiento como identificación, el reconocimiento de sí y el de la mutualidad; que como se muestra al abordar estos conceptos en el cuerpo del documento, no son caminos de desencuentro o que transcurren en paralelo, sino que se entrelazan en puntos de convergencia y se encuentran para nutrirse entre sí.

Además, en el proceso de mi investigación, no contemplé en ningún momento hacer investigación acción participativa o algo similar; sin embargo, por el respeto a una de las docentes participantes, con quien me une la cercanía del trabajo compartido de muchos años, me refiero a la maestra Flor, sentí la necesidad de mostrarle los avances con el análisis. Desde mi postura como investigadora fue un gesto de gratitud ante su colaboración y en el intercambio de los textos, ella hizo comentarios y sugerencias que aportaron no solamente al análisis, sino que, de acuerdo con sus palabras, le brindaron la oportunidad de reflexionar sobre sus propias experiencias y prácticas.

Así, durante la elaboración de los últimos análisis de las entrevistas, le compartí los textos que surgieron de dicho análisis, con la intención de ser cuidadosa con la información e incluso con la interpretación que yo estaba dando a las entrevistas. Lo anterior, ayudó en la medida de que la maestra Flor, me hizo algunas puntualizaciones para agregar o modificar el texto, acción que dejó ver, en ciertos aspectos, esas líneas que ella dice, pero desde el apoyo a mi investigación, es decir, se da permiso de expresar lo que en la entrevista no diría de manera directa.

También puedo concluir que, identifiqué mi propia experiencia de alteridad con la investigación y con la colaboración de la maestra Flor, desde el reconocimiento mutuo y el acercamiento respetuoso de los sucesos compartidos y de su historia de vida. Muestra de ello, ha sido que seguimos en contacto.

Conclusiones desde mi mismidad

Como directora, han sido múltiples situaciones por las cuales retomé cada tema para mi investigación, pero fue hasta que mi asesora me preguntaba: ¿Qué te ha dejado con el ojo cuadrado? y caí en cuenta de que es la propia vivencia la que me provocó a indagar sobre el ejercicio de autoridad, las experiencias de alteridad y el reconocimiento. Al inicio, incluso, lo pensaba desde el liderazgo, pero fue gracias a la revisión teórica que pude definir qué me daba mayor aporte y desde donde lo quería abordar. Motivo por el cual, dejé de lado el liderazgo, ya que es una visión más desde lo gerencial o empresarial y mejor, opté por el ejercicio de autoridad. Me queda claro que debía revisar la bibliografía para encontrarle el sentido a mis intereses y a lo que realmente estaba buscando.

En la función directiva, he podido aprender de lo que escucho de las otras directoras, de la manera en la que resuelven las situaciones, del acompañamiento incondicional de la supervisora con la que trabajé más de diez años y de la comunidad docente con la que he

trabajado. Y he visto que, en sí, la realidad vivida me ha llevado a buscar nuevas respuestas en la academia.

Durante los seminarios de tesis, con la exploración de los avances y la revisión desde el propio estilo de escritura, me di cuenta que siempre estaba en una postura directiva, tomando distancia del texto y evitando implicación con el mismo, no porque estuviera incorrecto hacerlo así, pero en mi experiencia, la elaboración de textos “directivos” (informativos, oficios, correos, minutas, etc.) se hacen desde la objetividad y la norma. Lo anterior exige tomar distancia en lo personal y se evita emitir juicios de valor. Sin embargo, lo pude visualizar y poco a poco verme implicada en la redacción y en la propia investigación, caminar desde escribir y escucharme en el texto.

En el último coloquio, una de las lectoras me cuestionó y propuso escribir mi propia narrativa, y de alguna manera no lo veía necesario, pensaba que al presentar cada argumento de mi investigación, ya estaba yo inmersa en el texto. Sin embargo, ahora veo que en cada objetivo, pregunta y propósito de mi proceso investigativo me tiene en algún suceso que quedó pendiente por resolver, que ha dejado huella, que ha marcado un parteaguas en mi vida o que simplemente retomo en la función.

El mayor reto de la escritura de las conclusiones ha sido elegir las experiencias que fueron innumerables y singulares, porque el camino de la investigación no se hace en solitario, me acompañaron mis colaboradoras, mi propósito de investigación, los seminarios del doctorado, las sugerencias de quienes me leían y los diálogos interminables con los autores que invite a recorrer este camino. Ahora puedo decir que mi mayor experiencia de investigación ha sido encontrarme en ella, ver que en cada narración de las directoras hay sucesos, sentimientos, recetas y elementos compartidos. Observé la importancia de la implicación en el proceso de investigación, que me llevó a reconocermme como investigadora, como directora, como capaz de ser estudiante de doctorado.

Uno de esos hallazgos fue cuando al revisar tres de las entrevistas, encontré que cada personaje buscó o busca a lo largo de su vida el reconocimiento de Otro, que ese otro han sido sus padres, sus hermanos, su pareja, sus autoridades, sus compañeros docentes, entre otros. Que generan la necesidad de ser reconocida como autoridad, de que se reconozcan las capacidades directivas, docentes e incluso las personales.

Al hacer la lectura de una de las últimas entrevistas, me decía “ella también quiere reconocimiento de su familia” o “ella se esforzó por demostrar que pudo” y de repente como una ráfaga de evocación me miré intentando destacar de entre seis hermanos, sobresalir en la escuela, en lo laboral, entre otros ámbitos. Nuevamente aparece la necesidad de reconocimiento, y me pregunto ¿será condición en la formación de las mujeres? Buscar siempre el reconocimiento del otro, que ¿las mujeres que se ubican en posturas de autoridad buscan ser reconocidas de alguna manera?

Veo que nos vamos formando y transformando con el paso de las personas con las que convivimos, con quienes dejan huella, con las historias que nos cuentan y los roles que jugamos a cada paso que damos.

Referencias

El estilo de citación y referencias adopta el formato APA edición 7.

Acuerdo número 04/02/19. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa para el ejercicio fiscal 2019. Secretaría de Educación Pública, México, DOF, [28-02-2019]; Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5551602&fecha=28/02/2019

Acuerdo número 717. Por el que se emiten los Lineamientos para formular los Programas de fortalecimiento de la autonomía de gestión de las escuelas de educación básica. Secretaría de Educación Pública, México, DOF, [07-03-2014]; Disponible en https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5335233&fecha=07/03/2014#gsc.tab=0

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(19), 679-704.

Belvedresi, R. (2017). La teoría de Ricoeur sobre el reconocimiento: sus aplicaciones para la memoria y la historia. *Páginas de filosofía*, 18(21), 9-28. En http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10036/pr.10036.pdf

Bisquerra Alzina, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En A. Latorre Beltrán, (Ed.), *La investigación acción* (pp. 370-394). La Muralla.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara Ferré, N. (2010). *La experiencia y la investigación educativa*. En Contreras J. y Pérez de Lara N. (Comps). *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Morata.

- Díez, E., Terrón Bañuelos, E. y Anguita Martínez, R. (coordinadores) (2006). *La cultura de género en las organizaciones escolares. Motivaciones y obstáculos para el acceso de las mujeres a los puestos de dirección 2006*. Octaedro.
- Leyva, D. (2019). *La escuela como espacio de formación para un encuentro con la alteridad, una perspectiva hermenéutica*. [Tesis de doctorado inédita] Universidad Pedagógica Nacional.
- Fernández, F. (2013). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. *Anuario Filosófico*, 39(85), 55-76. DOI 10.15581/009.39.29314
- Fierro, C., y Carvajal, P. (2003). Mirar la práctica docente desde los valores. *Perfiles educativos*, 25(99), 7-281.
- Fonti, D., & Guevara, F. (2020). Negación y reconocimiento. Condiciones de posibilidad del diálogo. *Pléyade*, (25), 81-98.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar; nacimiento de la prisión (16a. ed.)*. Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (1993). *El Problema de la conciencia histórica*. Tecnos.
- Galtung, J. (1981). *Teoría y métodos de la investigación social (2ª ed., Vol. 1 y 2)*. Eudeba.
- González, M. T. (2003). *Organización y Gestión de Centros Escolares. Dimensiones y Procesos*. Pearson Educación.
- González Silva, F. (2009). Alteridad y su itinerario desde las perspectivas multidisciplinares. *Reflexiones*, 88(1), 119-135. <https://www.redalyc.org/pdf/729/72912559009.pdf>
- Greco, M. B. (2007). *La autoridad (pedagógica) en cuestión*. Homo Sapiens.
- Gros, A. (2017). Alfred Schutz, sociólogo comprensivo: revisitando la lectura schutziana de Weber. *Revista Mexicana de Sociología*, 79(4), 755-784. <http://mexicanadesociologia.unam.mx/docs/vol79/num4/v79n4a3.pdf>
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna.*, (19), 87-112. <https://raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367>

- Leyva, D. y Pereda, A. (2019). Los aportes de la hermenéutica a la investigación educativa de la diversidad. En E. Hernández Alvídrez (Coord.), *La escuela como espacio de formación para un encuentro con la alteridad, una perspectiva hermenéutica* (p.p. 110-129). Editorial Torres Asociados.
- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 65-103). Gedisa.
- Morgade, G. (2010). *Mujeres que dirigen poniendo el cuerpo. Poder, autoridad y género en la escuela primaria*. Noveduc.
- Pereda, A. (2021). *Orientaciones para el análisis de relatos autobiográficos: primeras aproximaciones*. (Documento de trabajo inédito).
- Pérez Sevilla, M. A. (2014). *Alteridad desde el pensamiento de Carlos Skliar*. Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, UNAM.
<https://repositorio.unam.mx/contenidos/5000104>
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rebok, M. G. (2015). Paul Ricoeur o el reconocimiento como experiencia de donación mutua. *Tópicos*. (30), 88-103. Universidad Católica de Santa Fe.
- Ricoeur P. (2005). *Caminos del reconocimiento: tres ensayos*. Trotta.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistémico-metodológicas. En A. De Oto y M. Alvarado, M. (Comp.). *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (pp. 83-104). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
https://www.cud.unlp.edu.ar/uploads/docs/metodologias_en_contexto_intervenciones_en_perspectiva_feminista_poscolonial_latinoamericana.pdf
- Ritzer, G. (1993). *Teoría Sociológica Contemporánea*. México: Mc Graw Hill

- Salas Astrain, R. (2016). Teorías contemporáneas del reconocimiento. *Atenea* (Concepción), (514), 79-93. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000200079>
- Santamaría Rivas, M. (2014). Reflexión de la psicología desde el pensamiento complejo y el post racionalismo. *Sophia. Colección de Filosofía de la Educación*, (16), 99-120. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846097006.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica*. México.
- Skliar, C. (2015). La pronunciación de la diferencia entre lo filosófico, lo pedagógico y lo literario. *Pro-posições*, 26(1), 29–47. <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507605>
- Skliar, C. y Larrosa, J. (Comps.) (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens/FLACSO.
- Schutz, A. (2009). *Las estructuras del mundo de la vida*. Amorrortu editores.
- Taylor, S.J. y Bogdan R. (s/f). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.
- Tenti Farfani, L. (1999). *Sociología de la educación*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Vargas Bonilla, E. A. (2020). Paul Ricoeur y la búsqueda del reconocimiento/Paul Ricoeur's search for recognition. *Disertaciones*. 9(1), 7-19.

Anexo 1. Guía de entrevista

A continuación, se adjunta la guía elaborada con el propósito de orientar las entrevistas con enfoque biográfico-narrativo que se realizaron durante el trabajo de campo. Debido al enfoque teórico-metodológico que adopta esta investigación, el tipo de entrevista es a profundidad. En líneas generales las características de esta modalidad de entrevista consisten en promover un intercambio dialógico donde la persona que entrevista y la persona que colabora en la investigación que, de ahora en adelante llamaremos “pareja investigadora”, construyen colaborativamente el conocimiento. A diferencia de otras modalidades de entrevista, no se formulan preguntas, ni se cuenta con un cuestionario previamente elaborado; en cambio, la pareja investigadora intercambia con base en un listado amplio de temas sin que, el abordaje de estos por parte de la persona entrevistada implique el cierre de la oportunidad de diálogo.

El diseño de la guía incluye 3 momentos: a. Actividades previas; b. El diseño propiamente dicho; c. La aplicación de la guía en la entrevista.

Actividades previas: Incluyen la formulación de objetivos de la entrevista, que se articulan con los de la investigación. Actividad de encuadre. Estas últimas incluyen la información que se proporcionará a la persona entrevistada en relación con la investigación en la cual colaborará. El encuadre se orienta por los distintos contratos que menciona Chanfrault Duchet (1988) en el marco del sistema interaccional de los relatos de vida, a saber: a. contrato de investigación que incluye: el contrato narrativo y el contrato autobiográfico

Actividades de diseño. Estas actividades se organizan en tres momentos que comprenden, la invitación inicial que aparece bajo una consigna amplia: “platíqueme de su vida (de algún aspecto muy general que se abordará en la entrevista, por ejemplo, de su historia escolar, de su vida laboral, de su vida familiar, etcétera). En el siguiente momento, de desarrollo de la entrevista, se identifican temas generales que se espera que la persona entrevistada aborde de manera

espontánea y como parte del curso de sus evocaciones. En el caso de que esto no ocurra, se cuenta con algunas interrogantes que podrían orientar la interlocución. No obstante, estas preguntas se registran en la guía al solo efecto de utilizarlas en el caso de que las personas entrevistadas no aborden alguna temática que resulta relevante en relación con la investigación. El tercer momento de la entrevista consiste en la preparación y cierre de la misma, donde la entrevistadora invita a agregar alguna información que la persona interlocutora considere relevante y agradece la colaboración brindada. A continuación, se adjunta la guía que orientó todas las entrevistas realizadas.

Guía de entrevista

El objetivo de la presente guía es rescatar los sucesos de gestión de la autoridad, en los cuales se hace presente el encuentro con la alteridad (experiencias de alteridad), en las entrevistas con enfoque biográfico narrativo que se han de realizar a las directoras.

Encuadre

Características de las participantes en la investigación: se pretende realizar las entrevistas a directoras de escuelas primarias pertenecientes a la zona escolar número tres, en la alcaldía Iztapalapa en la Ciudad de México. Siendo un aproximado de entre ocho y diez directoras, con más de diez años de servicio y de entre 44 y 60 años de edad.

1. Realizar un breve esbozo de la investigación a las participantes en el estudio.
2. Solicitar autorización para grabar. Si autoriza, en ese momento se iniciará la grabación.
3. Se plantea la confidencialidad de los datos. Uso de datos con fines de investigación y publicación de resultados.
4. Respeto del anonimato de las personas participantes.
5. Modalidad de la entrevista: no es un va y ven de preguntas y respuestas. Cuanto más libremente se expresen, más nos ayuda para este trabajo.

6. Tomar en cuenta la duración de la entrevista. ¿Qué hacer si hay un problema eventual de desconexión?
7. Referir, ¿por qué se le invitó a participar en esta investigación?
8. Tomar notas, sin perder de vista la atenta escucha.¹

Inicio: Platícame de tu labor directiva.

El ejercicio de Autoridad para enfrentar la gestión directiva.

Tema	Preguntas	Vinculación con el tema de investigación/problema de estudio.
1. Responder a las expectativas de las autoridades.	¿A qué se le da prioridad cuando se resuelve, a lo que urge o a lo importante?	Cuando se trata de dar respuesta centrada en cumplir con la normativa, seguir el protocolo de atención y lo esperado por las autoridades con respecto del personal directivo.
2. Evitar conflictos mayores.	¿Qué es lo que hace que en ese encuentro con el otro la situación se transforme en un conflicto o que se	Cuando se resuelve en la inmediatez, para evitar que la queja o el conflicto salga del plantel y no tener un problema mayor, lo que

¹ Tomado con base en la Guía de entrevista de María del Rocío Patricia Juárez Bernardo, Estudiante del Doctorado en Educación.

	resuelva sin pasar a mayores?	puede obstaculizar un proceso reflexivo en la toma de decisiones.
3. Trazar un estilo propio de gestión.	¿Qué hace la diferencia en la gestión directiva? ¿De qué manera se vive la gestión directiva para resolver situaciones de conflicto de cara al encuentro con el otro? ¿Se toman las decisiones con base en los años de experiencia? ¿Se toma en cuenta solamente el protocolo de atención? ¿Se cuidan las interacciones con los actores educativos? ¿Con el acompañamiento de la autoridad inmediata?	Cuando los objetivos del personal directivo están encaminados a la generación de un estilo particular de cada director o incluso del centro educativo. Con las acciones individuales o colectivas, se puede perfilar la línea o el estilo en el cual se van tomando las decisiones.
4. Cuando el personal directivo es el Otro.	¿Cuándo se rompe o irrumpe en las expectativas de los otros? ¿Cuándo se desautoriza la autoridad del personal directivo?	Las situaciones en las cuales el personal directivo se convierte en el otro para las personas con las que interactúa en la gestión de situaciones de conflicto,

		cuando representa para los otros, ese otro que les altera, que les es incómodo, que les genera extrañeza.
--	--	---

Redes de significado que dan sentido al contexto.

Tema	Preguntas	Vinculación con el tema de investigación/problema de estudio.
1. Modelo educativo de la SEP, como marco referencial.	¿De qué manera se ven reflejados los lineamientos de la SEP en el ejercicio de autoridad? ¿Se ve como limitante o como apoyo lo que enuncia la SEP?	Expectativas de la misma con respecto de las escuelas y de la gestión directiva. Vinculación en el ejercicio de autoridad con los lineamientos de SEP.
2. El Programa Escolar de Mejora Continua.	¿Cómo se refleja el ejercicio de autoridad directiva en el Programa Escolar de Mejora Continua?	Elemento clave de análisis del discurso escolar, en el cual estén presentes las formas en las que se incluye el reconocimiento de la alteridad, las formas de participación de la

		comunidad, la visión de la escuela.
3. Las interacciones del personal personal directivo con el resto de la comunidad, entre ellas: las reuniones de Consejo Técnico de Zona y de Escuela	<p>¿Qué papel juegan las interacciones con la comunidad en el ejercicio de autoridad (llámense docentes, colegas personal directivos, familias del alumnado y el propio alumnado)?</p> <p>¿De qué manera se relaciona con sus autoridades inmediatas?</p>	Las tensiones que se generan de la gestión directiva, es importante retomar la observación de las reuniones entre docentes, personal directivos, alumnado y padres de familia.
4. Los informativos que se redactan con base en situaciones de conflicto.	<p>¿Cómo se narra desde el discurso oficial en los documentales que les solicita la autoridad inmediata?</p> <p>¿Cómo presenta a los protagonistas en sus escritos?</p> <p>¿De qué forma vincula a los antagonistas?</p>	Es importante rescatar la implicación que hay entre las directoras y los oficios informativos que le solicita la autoridad, con el fin de revisar el posicionamiento que hace de sí mismas.

Aspectos en la gestión directiva, asociadas con el encuentro con el otro.

Tema	Preguntas	Vinculación con el tema de investigación/problema de estudio.
1. Los estereotipos asociados con la dirección.	<p>¿Con qué estereotipos se han encontrado a lo largo de su trayectoria directiva?</p> <p>¿Qué influencia han ejercido en ellas la estereotipación de su gestión en su labor directiva?</p> <p>¿Qué sucesos han marcado pautas en su manera de ejercer su autoridad?</p>	La manera en la cual la comunidad educativa conceptualiza al personal directivo, dando juicios de valor por lo que se observa de éste.
2. La normativa que rige el desempeño de la gestión directiva.	<p>¿De qué manera influye lo que dice la norma del deber ser de un personal directivo, con el ejercicio de autoridad?</p> <p>¿Cómo se presenta frente a lo que la norma refiere del ser personal directivo?</p>	Cómo el personal personal directivo da respuesta a las expectativas de las autoridades.

3. La gestión frente a la diversidad.	<p>¿Desde qué lugar se ve a al otro en la gestión de autoridad?</p> <p>¿Cuál es la prioridad de atención, cuando se presenta la alteridad?</p> <p>¿cuándo se marca un antes y un después de cada atención?</p>	<p>La importancia de detectar las situaciones de conflicto que devienen de la manera en la que se gestiona la diversidad en cada escuela, también una manera de gestionar los conflictos es prevenirlos anticipándose a que ocurran.</p>
---------------------------------------	--	--

Cierre

¿Quieres agregar algo más?

¿Cómo te sentiste?

Agradecer.

Dejar abierta la posibilidad de otra entrevista para aclar dudas.