



SISTEMA DE EDUCACION PUBLICA DE HIDALGO
INSTITUTO HIDALGUENSE DE EDUCACION
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



U N I D A D H I D A L G O



EL CONSEJO TECNICO CONSULTIVO Y EL TRABAJO
DE LOS PROFESORES EN EL CASO DE UNA
ESCUELA PRIMARIA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRO EN EDUCACION
P R E S E N T A :
ALMA ELIZABETH VITE VARGAS



TUTORIA: MTRA. ROSA MARIA TORRES
CINGRIPANDEZ

PACHUCA, HGO.

ABRIL 1996

12-XI-99 m. 98

AGRADECIMIENTOS.

A mi familia por su apoyo y comprensión.

A mis compañeros profesores de la escuela primaria por su disposición a ser estudiados.

A la Maestra Rosa María Torres Hernández por su orientación profesional y calidad humana

A los Maestros Josefina Granja Castro Aurora Elizondo Huerta, Adriana Robles y Juan Alfonseca por sus interesantes comentarios a este trabajo.

A Elia y Trinidad por su alentadora compañía.

A la Universidad Pedagógica Nacional y equipo de asesores de la Maestría.

Al Instituto Hidalguense de Educación.

"Lo trivial contribuye a revelar lo sublime... A veces las cosas que uno llama pequeñas son grandes. mayores de lo que parecen o de lo que uno sospecha. A veces, con el paso de los años, resultan ser enormes."

(Teller, cit. por Jackson 1992:189)

CONTENIDO.

	Pág.
INTRODUCCIÓN	4
I. REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.	9
II. LOS PROFESORES EN LA ESCUELA "GUILLERMO PRIETO"	
II.1 Nuestro medio es difícil.	17
II.2 Escuela y profesores.	19
II.2.1 Antes.	20
II.2.2 Ahora.	38
III. ESTILO DIRECTIVO.	
III.1 Una directora impositiva.	48
III.2 Un director paciente.	60
III.3 Un director o una directora "especial"	74
III.4 El estilo directivo.	78
IV. LA ZONA DE LO PÚBLICO Y LA ZONA DE LO PRIVADO EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DENTRO DE LA ESCUELA.	
IV. 1 Lo público y lo privado para los profesores.	81
IV.2 Lo público y lo privado frente al cambio en el estilo directivo.	107
V. CONSEJO TÉCNICO O COLEGIADO.	115
CONSIDERACIONES FINALES.	130
ANEXOS	138
BIBLIOGRAFÍA	142

INTRODUCCIÓN.

El ejercicio de la docencia tiene múltiples facetas posibles de análisis; en la medida en que es factible desentrañar las relaciones que le unen a distintos procesos sociales y/o culturales, se advierte como empresa imposible el dar cuenta de todo lo que sucede en ese ámbito, dentro de los límites de un trabajo. Desde los primeros acercamientos se ve la necesidad de efectuar paulatinamente recortes, de sopesar las posibilidades reales de tiempo, de formación, de condiciones en que se desarrolla el proceso, etc., que permitan llevarlo a su conclusión. Así, el análisis que se presenta en este informe de investigación tiene como temática general al Consejo Técnico Consultivo (C.T.C.).

Este organismo se establece en la escuela primaria como un elemento de apoyo a la dirección que permite la reunión del personal docente y directivo para el análisis y recomendaciones en torno a los asuntos técnicos y pedagógicos con el propósito de mejorar la aplicación del plan y los programas de estudio. Entre otras funciones se encuentra la organización del plantel en cuanto a la distribución de comisiones internas de modo que el director pueda realizar sus funciones "con mayor eficacia y eficiencia".⁽¹⁾

La indagación gira en torno al C.T.C., sin embargo, no se pierde de vista que todo proceso está inserto en una red de relaciones, es decir, que no hay procesos aislados y que sólo es posible la construcción de los objetos de estudio si se toma en cuenta este entramado aún cuando no sea posible dar una explicación total a los mismos. De esta forma, a partir de la indagación en torno al C.T.C. se generan categorías de análisis que permiten la construcción del objeto. Por otra parte, me parece importante aceptar que el autor de un trabajo dice de él mismo, construye, de acuerdo con su trayectoria y el posicionamiento que ésta le confiere, así, se da cuenta en mucho de lo que es quien escribe. El trabajo que se presenta es el producto de un primer acercamiento a la investigación interpretativa y seguramente a

(1) Cfr. SEP 1986 a, b.

lo largo del mismo se plasman las experiencias, concepciones, etc., que dan cuenta de mi posición, aunque mi interés sea describir un proceso escolar.

Considero que el profesor es un elemento fundamental dentro de los acontecimientos escolares, de allí que sea importante hacer un análisis de sus relaciones con los otros docentes, de la influencia que sobre cada uno puede tener el director, de cómo perciben el trabajo colectivo en torno a problemas comunes que pueden ser discutidos en los espacios formales como el Consejo Técnico o en los informales como la hora del almuerzo, etc. Cuáles son las formas de explicar sus ideas en cuanto a la profesión, sus necesidades de formación, la valoración que hacen de su propio trabajo; en suma, escuchar qué tienen que decir en este tipo de relaciones y dar cuenta de ello, es lo que se intenta en este escrito.

En este sentido, las reuniones entre los profesores adquieren gran importancia puesto que es allí donde se hacen comentarios, se intercambian experiencias, se ventilan problemas, etc., al mismo tiempo representan la posibilidad de que en una escuela se puedan gestar cambios, allí es donde las ideas o las propuestas pueden adquirir fuerza o por el contrario, desaparecer. Este es otro motivo por el que el análisis de lo que sucede al interior de las reuniones de los profesores me resulta especialmente interesante.

A grandes rasgos la estructura de esta tesis es la siguiente: en la primera parte se presentan algunas consideraciones en torno al proceso de investigación desarrollado, consideraciones que implican un aprendizaje en tanto son las formas que posibilitan el intento de apropiación de un "habitus," dan cuenta de la forma en que el oficio de investigar se recrea de manera particular y muestra cómo dejándose orientar por un guía con mayor experiencia que, apoyado de igual forma en distintos autores posibilita que se pueda empezar a hacer propias las herramientas de indagación, reconstruyéndolas en función de las exigencias de la misma construcción del objeto de estudio. Se trata de un proceso que no atendió a la rigidez sino al rigor metodológico, al menos esto fue lo que se intentó, en concordancia con lo planteado por Pierre Bourdieu (1995:169). La reconstrucción de las técnicas en función del objeto y de acuerdo con las condiciones de aplicación resulta así de mayor importancia que seguir con exactitud un plan preestablecido de indagación.

El sujeto central en este estudio relativo al Consejo Técnico es sin duda el profesor, así que para intentar explicarnos qué pasa en el interior de ese organismo, era prioritario saber quiénes son y cómo son los profesores que en la escuela estudiada transitan y cuáles son sus formas de integración a la misma. De allí que el segundo capítulo se dedique a la descripción de los profesores insertos en el espacio escolar, de esta forma se consideró conveniente abrir la presentación del análisis y por otra parte, este apartado intenta cumplir con la función de señalar los elementos estructurantes presentes en la vida de estos profesores y proporcionar el contexto social que permite ubicar al objeto de estudio dentro de una trama de relaciones. A grandes rasgos se describen las características de los profesores como agentes sociales con una trayectoria a nivel personal, dentro de la profesión y de la misma escuela que se inscribe en un barrio popular de la ciudad de Pachuca, Hgo., en la que trabajan de 13 profesoras de grupo, una profesora de educación física, el director y dos intendentes.

Desde los inicios de la recopilación de datos, se vislumbró en las expresiones de los profesores estudiados, su sentir acerca de la percepción del estilo para dirigir la escuela, situación propiciada por el contraste entre dos estilos que movilizaron ideas, lealtades acciones, etc., impactantes de alguna forma para quienes de manera directa vivieron la transición (el cambio de directores) y con secuelas percibidas por quienes indirectamente se involucraron en el desarrollo de los acontecimientos. La tercera parte pues presenta la descripción analítica de este suceso y cómo se relaciona el estilo directivo y las respuestas de los profesores en el desempeño de actividades dentro del Consejo Técnico.

Por otra parte, el análisis de las expresiones de los profesores permite diferenciar la existencia de dos zonas en el trabajo de los docentes; la de lo público, zona que, entre otras cosas incluye las acciones del Consejo Técnico y la de lo privado que se relaciona con el trabajo desarrollado al interior de las aulas, ésta es una zona de relativa intimidad para los profesores, donde se manifiesta su particularidad como miembros del magisterio. La forma en que estas dos zonas son vividas, que por otra parte, no se manifiesta racionalmente en el decir de los docentes, está en estrecha relación con el estilo directivo en funciones, mismo que puede trastocar la dinámica cotidiana de labores, según se incorporen los

profesores de acuerdo a su trayectoria que les asigna un posicionamiento específico dentro de la estructura de la propia institución. Este es el panorama que se presenta en el capítulo cuatro.

El capítulo cinco aborda la distinción que los profesores hacen de lo que es el Consejo Técnico y el trabajo en un Grupo Colegiado, perciben al primero como una entidad de tipo formal en la que la prioridad es dar solución inmediata a los problemas técnicos, administrativos, económicos, etc., conforme éstos se presentan en los salones o en la escuela en general. El "colegiado" por otra parte se visualiza como un espacio informal donde se pueden obtener conocimientos nuevos en relación a la propia práctica, recordar otros que por falta de uso han caído en el olvido, es decir, es un espacio de reconstrucción de aprendizajes pero también se aprecia como un lugar que da la posibilidad de estrechar las relaciones de tipo social entre los profesores para hacer de estas sesiones un lugar factible de convivencia. Ambas entidades se encuentran en la zona pública del trabajo docente.

Por último se presentan los comentarios finales en los que se hace una síntesis de las ideas expuestas en los distintos apartados y cómo se articulan entre sí. No se pretende llegar a conclusiones sino hacer una reflexión en torno a lo encontrado a lo largo del proceso.

Estas son, a grandes rasgos las partes que conforman la tesis, a las que se les da un tratamiento analítico cuya profundidad está determinada por los límites de tiempo y condiciones personales de quien escribe. Por otra parte, si bien las categorías analíticas se construyeron a partir de la información empírica, es decir, de lo que los profesores dicen de su hacer cotidiano, es innegable que también hay un interés propio no esclarecido del todo en el sentido de la elección de éstos y no otros aspectos que igualmente se presentan en las ideas vertidas por los profesores.

No puedo pasar por alto el comentar que el trabajo realizado a lo largo de la maestría y especialmente en el desarrollo de la indagación, ha sido un proceso intensivo en todos los aspectos, desde la formación más "simple" en cuestiones de lectura y redacción hasta el análisis conceptual de los distintos autores revisados a lo largo de estos años de formación.

Independientemente de los propósitos del proceso escolarizado que preveían la preparación de un informe final de investigación, la finalidad de este trabajo fue en primer lugar explicarme qué sucede en la

escuela donde he pasado varios años y comprender mi propia acción en esos acontecimientos allí vividos, claro que esto puedo verlo ahora, cuando ya está "concluido" el trabajo porque al principio mi idea era comprender qué hacían los otros, qué pasaba con mis compañeros docentes en el ámbito escolar para, yo, proponer ideas que les ayudaran, como si ellos me hubiesen solicitado ayuda cuando en realidad esto no sucedió así. Ahora creo que la devolución puede ser pensada en otro sentido, con base en lo que exponen las mismas profesoras, según sus expectativas, vistas a la luz de algunos señalamientos teóricos y en los que sin duda queda parte de lo que yo considero posible.

I. REFLEXIONES EN TORNO AL PROCESO DE INVESTIGACIÓN.

Con la intención de obtener el título de Licenciada en Educación Básica, elaboré una propuesta para evaluar el aprendizaje de los alumnos en el sexto grado de educación primaria y la apliqué en la escuela donde ese año (1988) trabajaba. En el proceso de este trabajo se pretendía incorporar a los profesores en la discusión de la temática para lo que se programaron reuniones en coordinación con el C.T.C. pero por distintos motivos sólo se realizaron durante el curso alrededor de cuatro reuniones de las que poco se obtuvo; no asistían todos los profesores y quienes sí lo hacían mostraban escaso compromiso. Poco tiempo después asistí a un Seminario Taller de Investigación Participativa en el que profesores de una Escuela Normal comentaban sus problemas en las Academias, el equivalente al C.T.C. y de alguna forma parecía que los problemas eran comunes. Esto hace que ese organismo se convierta para mí en un lugar de interés indagativo.

Como producto del Seminario mencionado, cinco profesores de educación primaria -que formábamos de tiempo atrás un equipo de trabajo más o menos sólido- decidimos incursionar en el campo de la Investigación Acción Participativa, con la idea de integrar una propuesta que permitiera en nuestras respectivas escuelas un correcto funcionamiento del Consejo. Así, iniciamos un trabajo de recopilación de datos a través de observaciones y notas de campo, lo mismo que la lectura de algunos textos para conformar un marco teórico metodológico orientado por esta línea de investigación. En forma paralela iniciamos la puesta en práctica de algunas ideas que propiciaran que en la escuela primaria nos reuniéramos periódicamente y de esta manera ensayar formas que posteriormente pudieran ser recuperadas en la posible propuesta de funcionamiento de Consejo.

En el año de 1993 con el propósito de ingresar a la maestría en educación formulamos un anteproyecto de manera individual cuatro miembros del equipo quienes presentamos solicitud de ingreso, para esto nos organizamos de tal forma que, aún tocando el mismo tema, cada uno tuviera una distinta

posibilidad de trabajo. En mi caso era importante la recuperación del Consejo Técnico como parte de la institución escolar.

Una vez en este proceso de formación intensiva, nos dimos cuenta de que el problema del Consejo Técnico no era tan simple como el ver si era o no funcional y porqué o qué se podía hacer para cambiar esta situación. En realidad lo que se empezó a vislumbrar fue que este espacio tenía muchos sentidos para los profesores y que podía ser abordado desde otras perspectivas tanto en lo empírico como en lo teórico, por ello una de las primeras acciones para el desarrollo del trabajo de campo fue el pensar en la realización de entrevistas, inicialmente se consideraron seis, dos a las profesoras de mayor antigüedad en la escuela donde se realizó la investigación, dos a las maestras recién llegadas y dos a quienes tuvieran entre cuatro y ocho años en la citada escuela.

Posteriormente se vio la necesidad de entrevistar a todos los profesores de la escuela primaria que para este trabajo designé como "Guillermo Prieto". Las entrevistas estaban enfocadas al Consejo Técnico pero la idea era tratar de escuchar los sentidos que cada profesor otorgaba a sus vivencias, cuál era su trayectoria en el trabajo docente, sus relaciones con el resto de profesores y el director, es decir, se pugnaba por entrevistas abiertas, por lo tanto el reto era escuchar a cada uno de los docentes, reto que se logró de manera parcial porque en muchos casos faltó esa sensibilidad o habilidad y experiencia para captar y ahondar en aquellos puntos realmente importantes para ellos y no dejarse llevar por los sentidos propios.

Se trataba pues de encontrar los significados que, dentro de su propio contexto, dan los profesores a sus acciones y para ello la entrevista abierta fue de gran utilidad no por ser una técnica de investigación privilegiada sino porque se ajustaba a la intención de hallar los sentidos y éstos aparecían allí, a pesar del entrevistador y sólo con el análisis riguroso de los registros pude entender una parte de ellos porque muchos se quedaron sin trabajar y otros aún sin advertirlos. Se trataba de dar respuesta a las preguntas clave planteadas por F. Erickson ¿Qué sucede aquí? y ¿Qué significa esto para los profesores? (Erickson 1989: 200) . Sin embargo, también habla la necesidad de ser cauto y tener la sensibilidad

necesaria en cada etapa de entrevista y sobre todo tener en cuenta el respeto por la intimidad del profesor y aceptar su derecho a guardar secretos (Walker 1976:74).

Las orientaciones acerca de cómo realizar las entrevistas fueron ampliamente discutidas en las sesiones de tutoría, en las que participábamos tres tesantes y la tutora. Allí se marcaron los errores y los aciertos, los puntos en que se nos escapó la pregunta adecuada, los momentos en que "éramos más maestras que investigadoras" al conversar, las frecuentes ocasiones en que sugeríamos las respuestas a los entrevistados, los momentos de tensión y encasillamiento, así como las ideas, comentarios o preguntas bien planteados que motivaron mayor y mejor información. Este proceso nos permitió ajustar el instrumento de la entrevista a las necesidades de información, en la medida de nuestras posibilidades.

Al mismo tiempo, se avanzó en la recopilación de información a partir de otros documentos, revisé algunos textos del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), otros con información específica de Pachuca o del Estado de Hidalgo y documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en torno a lo que es el C.T.C. Por otra parte, la lectura constante de textos recomendados por la tutora, para situarnos en lo teórico y en lo metodológico, fue una actividad ininterrumpida a partir del primer semestre de trabajo en la maestría.

Una vez que se tuvieron algunas entrevistas transcritas, realicé un ejercicio de categorización para el que seguí de manera general las indicaciones de Peter Woods (1993: cap. 6, 7), leí varias veces las transcripciones, subrayé lo que me llamaba la atención, lo que era recurrente, lo atípico, lo que no entendía bien, en fin, lo que pareciera importante para el trabajo, después anoté al margen las palabras clave de los discursos, con ello obtuve las categorías descriptivas y posteriormente se agruparon éstas de acuerdo a su contenido, para poder elaborar las categorías sensibilizadoras y así plantear una matriz de categorías que posteriormente sirvió para encontrar relaciones y construir las categorías analíticas.

Este proceso se repitió, una vez que ya estaban concluidas las catorce entrevistas realizadas entre los meses de abril a diciembre de 1994. Para cada entrevista escribí una breve descripción de las condiciones de aplicación de la misma, tanto del lugar como de las personas, el entrevistado y el

entrevistador, en el sentido de percepciones, posturas, actitudes, etc., que permitieran un mejor análisis de la información.

Después de algún tiempo consideramos, mi tutora y yo, que era importante efectuar algunas observaciones de las sesiones de Consejo Técnico. En realidad era difícil pensar en la observación dado que, por ser parte del personal de la escuela, se tenían compromisos con la realización misma del trabajo, es decir, para mí fue muy difícil observar aquello que de alguna forma yo había planeado y además de eso, participar en la conducción y en el mismo desarrollo de la sesión, aunado a que no contaba con experiencia en esta actividad. Sin embargo, no había más que aprender a observar, también para esto, tuvimos orientaciones como el hacer un ejercicio de observación de objetos, por ejemplo, la del "Reloj Monumental" que me llevó cinco horas aproximadamente, en medio de un tremendo frío invernal para hacer en ese lugar, la descripción de lo observado.

Estos ejercicios permitieron el ajuste de las observaciones para describir lo más detallada y objetivamente posible los sucesos, tratando de evitar la imaginación. Inicialmente había una resistencia mía a aparecer en la observación, en los primeros registros no describo mi hacer, a pesar de participar activamente en las sesiones, resistencia que no desaparece del todo en el proceso pero que es marcada en las sesiones de tutoría. Se detecta la falta de otros detalles importantes como la inclusión de mapas de ubicación de los participantes, la descripción pormenorizada de la comida y las formas de efectuarla, las conversaciones que no eran parte del tema formal de reunión, los chistes, el ambiente entre profesores, su forma de vestir, etc., porque todos son elementos culturales y de contexto que al llegar a la etapa de análisis, dan mayor posibilidad de interpretación, si aceptamos con Clifford Geertz (1992: 20) que cultura es la urdimbre de significados compartidos por los grupos humanos.

Además del registro de indicadores clave al momento de la observación, utilicé la grabadora para salvar algunos obstáculos en esta técnica amén de recurrir a la memoria pues era imposible registrar toda la información. Al principio era muy difícil recordar detalles pero con un poco de esfuerzo y atención, poco a poco pude "guardar" pistas que a la hora de hacer el registro detallado desencadenaban el recuerdo de acontecimientos más o menos completos, incluso con las palabras casi textuales usadas por los

profesores. En este sentido una importante regla fue no dejar pasar más de 24 horas para escribir el registro ampliado con el cuidado de anotar todas las circunstancias en que se desarrolló la observación.

El análisis de las observaciones siguió el mismo proceso que las entrevistas, la lectura y relectura cuidadosa de los registros y aunque muchas veces he leído, todavía no puedo "ver" todas las cuestiones que son tan fácilmente observables para mi tutora. El período de observación considerado para el análisis fue de octubre de 1994 a marzo de 1995 aunque hasta la fecha asisto regularmente a las sesiones de Consejo Técnico.

La lectura cuidadosa de los registros me permitió "escuchar" lo que los profesores decían y no sólo apuntalar con su discurso mis propias opiniones y preconcepciones, como al principio sucedía. El darme cuenta de que en realidad había muchos encuentros en nuestras concepciones fue importante pero más sorprendente resultó descubrir que había aspectos, ideas completamente distintas a lo que yo siempre había creído, es decir, por formar parte de la planta docente y ser una más de las profesoras estudiadas, yo creía conocer perfectamente lo que pasaba en la escuela, y estar al tanto de lo que opinaban mis compañeras respecto al trabajo cotidiano y a sus relaciones con los demás pero fueron las entrevistas el instrumento que me permitió entender el equívoco y que me llevó a modificar la postura inicial de certezas, de pensar que conocía más o menos las posibles respuestas a otra actitud de duda, de incertidumbre, de una escucha y a fin de cuentas de un mayor respeto en todos los momentos de encuentro con los compañeros.

Ya en el proceso de análisis, hubo necesidad de recuperar la información que se tenía de los registros de notas de campo, que en realidad fueron esporádicas dado que, la falta de experiencia, hizo que no se anotaran muchas cosas que hubieran sido de gran riqueza para el trabajo. Se requería también de otro tipo de datos para conocer más de la trayectoria de los profesores, tanto en lo familiar como en lo profesional, por lo que se tomó la decisión de aplicar un cuestionario a todos los profesores de la escuela estudiada y obtener así esta información. Para conocer más características de alumnos y padres de familia, se aplicó una encuesta en todos los grupos.

Otro instrumento de utilidad fue el cuaderno de relatoría que en la referida escuela primaria se lleva para conservar el registro de lo desarrollado en cada una de las sesiones de Consejo y que es escrito por los mismos profesores que participan, así se tuvo otra alternativa para contar con mayor información.

La misma situación de estar involucrado en el campo, de pertenecer a él, facilitó en algunos aspectos el trabajo pero otros fueron más difíciles, en realidad es conflictivo estudiar el lugar en el cual uno trabaja y con el cual se tiene compromisos ineludibles, tanto a nivel de la institución, como en el plano afectivo y esto en algunos momentos ponía velos o me hacía ver cosas distintas, situación que me llevó a un conflicto en el que hubo un momento en que ya no podía avanzar, ya no sabía qué era lo que sucedía, me parecía que no podía escribir muchas cosas, todo parecía irrelevante o demasiado complicado para explicar (1).

La salida fue escribir un testimonio de mi acción en la escuela, una especie de autoentrevista que me permitió entender mi cercanía y parecido con lo estudiado, al mismo tiempo entender cuál era la distancia, en qué sentido podía explicar lo mismo que los otros profesores pero desde mi perspectiva. Esta sugerencia del testimonio, me permitió retomar con más tranquilidad el trabajo y rehacer los escritos con un poco más de seguridad y fluidez.

El momento de la escritura, el tratar de organizar la información y dar una interpretación analítica fue una de las decisiones más difíciles. La base estaba en la matriz de categorías, el análisis amplio de lo empírico había llevado a esa estructuración donde se veían "claramente" las relaciones entre los distintos grupos de categorías pero ¿cómo capturar en la escritura los significados que se antojaban nítidos?, daba la sensación de ser una empresa imposible. Al escribir algunas ideas me parecía que eran sólo chismes o en el otro extremo, tan cargadas de elementos teóricos que yo misma no entendía después lo que había escrito, era estar en "el umbral del sufrimiento" como Woods (1993:183) tan certeramente expresa, en el sentido de no saber cómo iniciar la explicación escrita, por dónde asir una idea que a su vez desencadenara las subsecuentes.

(1) El trabajador de campo, dice Walker, que se compromete a una observación participativa, "...experimenta esa curiosa y periódica crisis de identidad al estar en parte dentro y en parte fuera de esa cultura (); de ser, como dice Hortense Powdermaker a la vez extraño y amigo.." (Walker 1976:62).

Resultaba más fácil y agradable leer otros textos, volver a la información empírica o mejor salir del embrollo y realizar alguna tarea doméstica para no dedicarme a la escritura pero la necesidad de entregar escritos descriptivos al principio y poco a poco con mayor nivel de análisis teórico, exigidos por el programa de Seminario de Tesis ejerció la presión necesaria para empezar a escribir y así las revisiones una y otra vez a los escritos generaban sugerencias de estilo, de coherencia y sobre todo de contenido; esto hizo que paulatinamente se diera forma a la información, que se hiciera un corte y determinara la estructura para el trabajo en la que se consideraron los aspectos más relevantes surgidos a partir de lo empírico, sin agotarlos, es decir, tuvimos que decidir dejar fuera algunos tópicos interesantes que no teníamos posibilidad de trabajar en este lapso.

Por otra parte, la lectura de textos como "Los príncipes de Naranja" de Friedrich (1986) me ayudó a encontrar ideas para la organización y redacción de algunas partes del escrito y para centrarme en que si bien estaba esforzándome por realizar un buen análisis, no podía pensar en la gran tesis, para lo que se requiere de un largo tiempo (Friedrich habla de aproximadamente treinta años de trabajo) y de una gran cantidad de estudios y producción.

En este sentido se hace necesario un contar con una cultura general y experiencia amplias (González 1991: 35-36) en la idea de no ser ignorante ni unidimensional para ser un hombre verdaderamente hombre y escribir en consecuencia a partir de la experiencia en la vida cotidiana y del caudal de cultura general conseguida mediante la lectura y el trabajo académico. Esto empata con lo expresado por Bourdieu (1991: 11) en torno a la acumulación de capital cultural por vía del origen social o por el capital escolar. Así, con estas ideas, se tomó una dimensión más justa de la importancia de realizar un trabajo modesto pero tratar de fundamentarlo sólidamente.

Una fuerte dificultad fue "meterme en mi propio texto" (Geertz 1989: 27) encontrar mi lugar como autora del mismo y asumir la responsabilidad de los planteamientos aunque para hacerlos tuve que acudir a muchos autores que han trabajado lo que me interesaba comprender.

Quizá por mi pertenencia al lugar estudiado, una de las decisiones que dejé para último momento fue la forma de presentar las ideas, discernir entre si decir yo, nosotros o mantener la forma impersonal

que a lo largo de las distintas versiones de los capítulos presentaba. Creo que esto tiene relación con lo aseverado por Michel de Certeau (1985: cap. V) en tanto que al escribir acerca del otro, se da cuenta de una parte de uno mismo, situación que en mi caso es más "real" que la planteada por este autor donde habla de un investigador ajeno a la cultura que estudia. En el mismo sentido, Giddens (1967: 21) plantea que sólo se puede llegar a la comprensión de uno mismo cuando se comprende o se describe lo que hacen los demás.

Había que plasmar en el texto la seguridad de "haber estado allí pero escribir desde aquí", como diría Geertz, es decir, convencer al lector potencial de que lo narrado realmente ocurrió en la escuela "Guillermo Prieto", pero al mismo tiempo tener para los sucesos una posible interpretación en la que se conjugan tanto el conocimiento de la situación como la lectura de otros textos y mi propio posicionamiento.

Para las versiones finales fue importante la consulta a autores como Umberto Eco (1977) para verificar detalles en la presentación formal de las ideas y conforme a ello rehacer tantas veces como fuera necesario cada uno de los apartados del trabajo hasta llegar a la versión que finalmente se presenta, con la seguridad de que nuevas lecturas añadirán otras tantas correcciones.

Este fue el proceso de investigación que desarrollé en dos años aproximadamente. Sé que aún queda mucho por decir pero que por ahora es necesario "terminar" hacer un alto y un recuento de lo logrado para en el futuro reemprender el camino tratando de superar los errores que se han cometido y profundizar en lo que hasta hoy se pudo construir.

II. LOS PROFESORES EN LA ESCUELA "GUILLERMO PRIETO"

II.1. Nuestro medio es difícil.

La capital del estado de Hidalgo, situada a 94 Km. de la ciudad de México, es Pachuca, esta palabra tiene varios significados; pero el de más aceptación dice que proviene de Pacho o Pachoacan (Arteaga 1982: 9) que significa parte estrecha porque había un caserío junto a un arroyo en el norte de lo que hoy es la ciudad donde se forma una cañada estrecha y esta zona fue la primera en poblarse.

Se cuenta que en el año de 1720 hubo una sequía en Pachuca; ya no se contaba con el vital líquido, la gente tenía que recorrer grandes distancias para conseguir agua y no morir de sed, entonces los religiosos organizaron tres procesiones que salían de la plaza principal a diferentes sitios donde se habían levantado altares en los que se celebraría una misa. Uno de esos altares se ubicó en una plazoleta donde se unían las calles de Tres Guerras y el callejón del Mosco, (en esta parte de la cañada) cuando la procesión llegó a ese lugar y se efectuó la misa, en un momento dado, el cielo se cubrió de nubes y al poco tiempo empezó la lluvia. En esos lugares se construyeron posteriormente tres fuentes para recordar este suceso (Hidalgo 1924:32) .

De una de esas fuentes, la gente de los alrededores tomaba agua para satisfacer sus necesidades pero con el paso del tiempo el líquido escaseó y ya no podía ser usado para cubrir las necesidades humanas, sólo para abreviar a los animales hasta que se secó definitivamente. Por mucho tiempo, la gente conoció a este lugar como "la fuente seca". Es precisamente allí donde se encuentra la escuela primaria "Guillermo Prieto" que se inauguró en 1961, está ubicada a tres cuerdas de lo que comúnmente se conoce como centro de Pachuca, "El Reloj" y en las inmediaciones de uno de los barrios más populosos y antiguos conocido como "El Mosco". Las calles de este sector de la ciudad son irregulares, angostas y serpenteantes, con pronunciadas subidas que en algunos casos impiden el tránsito vehicular. Son algunas de las calles más antiguas de esta ciudad minera.

Algunas profesoras que actualmente trabajan en la "Guillermo Prieto", consideran que los padres de familia de esta escuela tienen antecedentes "respetables, pero son barrenderos, gente que trabaja en puestos, para ellos lo más importante es recibir dinero para mantener a su familia" y, sin dejar de reconocer que esto es prioritario, las docentes señalan la necesidad de que dediquen algún tiempo a sus hijos, "aunque sean diez minutos" y les ayuden con la tarea o vean cuáles son sus necesidades. Pero como son padres que por lo regular tienen hijos en preescolar, en primaria, en secundaria, lo común es que al chiquito y al grande les pongan más atención que "al de en medio" lo que implica dificultades para los profesores, por ejemplo, no pueden organizar su trabajo en función de los útiles porque muchos alumnos no los llevan, para aliviar un poco este problema algunas profesoras compran lápices para prestar a los niños y así poder trabajar.

Por otra parte, es difícil que los padres acudan a la escuela para enterarse del trabajo desarrollado por sus hijos. Hay profesoras que comentan con molestia que en su grupo de hasta treinta madres de familia, ninguna de ellas se presenta a su grupo y no se preocupan por lo que pasa con sus niños, a algunos padres o madres sólo se les ve el día de inscripción, pero hay quienes ni ese día se presentan, según las profesoras no hay forma de obtener apoyo para las actividades escolares en estas condiciones.

La cercanía de un mercado donde varios padres tienen puestos (de verduras, tacos, tamales, etc.) hace que algunos niños antes de llegar a la escuela ya hayan cumplido con la tarea de acompañar a sus familiares desde las cuatro de la mañana a la Central de Abastos. Hay niños que tienen la obligación de atender el puesto a partir de la hora en que salen de la escuela y, si disponen de algún tiempo, allí hacen sus tareas escolares.

Son pocos los padres que cuentan con una profesión, no más del 20% de ellos y hay varios casos de madres solteras con más de dos hijos y que para sostenerlos se emplean de "domésticas" es decir, de sirvientas. Las profesoras conocen casos de padres que han estado en prisión; es frecuentemente comentado el caso de "la quinceañera", madre de dos alumnos que viste ropas ceñidas y llamativas, estuvo en la cárcel al mismo tiempo que su esposo. Esta señora regularmente provoca problemas en el

callejón de entrada a la escuela; busca pelear con otros padres o madres cuando llevan a los niños por la mañana o se dedica a insultar a alguna profesora.

En cuanto a los niños, entre los de quinto y sexto se han detectado problemas de pandillerismo y drogadicción. Algún alumno incluso ha sido arrestado por participar en violentos disturbios por las noches. El año pasado una alumna de sexto quien por cierto era la abanderada por contar con el mejor promedio de los dos grupos de ese grado, tuvo que retirarse de la escuela porque estaba embarazada. Por todo esto, "el medio en que trabajamos es difícil" opinan las profesoras, al reconocer las características de padres y alumnos que atiende la institución (1).

II.2. Escuela y profesores.

Aproximadamente en el año de 1971 llegó como directora a la escuela "Guillermo Prieto", la profesora Cleotilde y continuó hasta 1991 año en que Paula, Liliána, Xóchitl que habían laborado ya entre tres y veinte años como docentes en dicha escuela y Lili, Blanca, Rubí, Alma, que llegaron en ese mismo curso, es decir, llevaban unos cuantos meses en la escuela, se organizaron para buscar la forma de sustituir a la profesora Cleotilde, dado que todas ellas habían sufrido agresiones de su parte. No participaron Luisa, Esmeralda y Aurora, ellas no deseaban cambios, Hermila que estaba por jubilarse no quería problemas y Catalina como sólo cubría el permiso de otra profesora, no pudo participar. Después de aproximadamente cuatro meses de gestiones, se fue la profesora Cleotilde y llegó en su lugar el profesor Augusto. Este cambio marcó, en las relaciones sociales y en las actividades escolares, una especie de división temporal, en la que el "antes" corresponde a la etapa de la directora, y es constantemente confrontada con el "ahora", la etapa del director.

(1) Justa Ezpeleta considera al respecto que las características sociales de los alumnos, la escuela y el medio en general inciden en la determinación del mínimo de calidad alrededor del que los profesores ajustan sus expectativas en relación a los contenidos viables para cada grado, de acuerdo al nivel cultural y lo que los alumnos necesitan, según el criterio de los profesores (Ezpeleta 1991:12).

II.2.1 Antes.

Se entraba a la escuela por una angosta puerta que daba acceso al patio con piso de cemento, de aproximadamente 40 m. cuadrados, en los lados perpendiculares a la entrada había dos paredes altas, una correspondiente a la casa vecina y otra a la misma escuela, ambas paredes lucían aplanado rústico en color gris. El lado paralelo a la entrada estaba marcado por un barandal pintado en color blanco, con muchas partes oxidadas, en algunos lugares estaba carcomido y daba la impresión de que al recargarse se podía trozar y caer a otro patio situado unos dos metros abajo. Este barandal se prolongaba a lo largo de un pasillo de aproximadamente un metro y medio de ancho y 25m de largo que está frente a seis aulas de distintas dimensiones ubicadas en este primer nivel.

El edificio es de cuatro niveles, el más bajo corresponde al patio y los otros tres a los salones, éstos son de tres dimensiones distintas, los grandes miden 7m de ancho y 6 m. de largo; los medianos 7m de ancho y 5m de largo; los chicos 7m. de largo y 3m de ancho. Cuentan algunas personas que originalmente había seis salones grandes pero como había necesidad de dar ubicación en la ciudad a varios profesores, las autoridades decidieron dividir estos salones para darles un lugar donde trabajar.

A la derecha del patio de entrada está el pasillo, inmediatamente se encuentran las escaleras que conducen a los dos niveles superiores. Una reja de puertas corredizas sirve para controlar el paso hacia estos niveles y, era la directora quien decidía el momento en que debía abrirse. En el espacio ubicado abajo de las escaleras se guardaban escobas, cubetas, botes, pedazos de bancas, algunos tubos y dos tanques de gas. A este espacio sólo tenían acceso regularmente las personas que se encargaban de la limpieza de la escuela.

En seguida de las escaleras estaba la dirección, de modo que al estar la reja cerrada, forzosamente había que entrar o pasar frente a la dirección, pues en el patio pequeño se quedaban los niños hasta que la directora indicaba a la maestra de guardia que ya podían pasar al otro patio, así que, la dirección se constituía -a la hora de llegada- en el punto de reunión obligado para los profesores antes de pasar a los salones.

Cleotilde.

Generalmente al entrar a la dirección, se encontraba allí a la directora, una señora robusta de aproximadamente sesenta años, vestida con pantalón o falda de color oscuro suéter largo, grueso, zapatos de tacón bajo o medio, su pelo muy corto pintado de negro y de aspecto masculino, usa anteojos gruesos con armazón de pasta, parecen pesados. Tiene una voz muy gruesa y habla en frases cortas. Por lo regular al llegar su primera actividad era leer el periódico "El Sol de Hidalgo", sentada tras su escritorio, - donde por cierto, nadie más osaba sentarse- luego platicaba con dos o tres profesoras, "sus allegadas", les mostraba algún artículo del periódico y lo comentaban, parece que siempre encontraban el nombre de algún conocido suyo o las noticias les hacían recordar a alguien. Mientras tanto, las otras profesoras guardaban silencio o platicaban en voz baja con quien estaba cerca.

Cuando la directora aparecía por el pasillo era porque los niños ya debían de estar abajo, en el patio, si había alguno arriba, con su voz fuerte les ordenaba bajar. Paseaba de un lado a otro del pasillo en silencio, miraba hacia todas partes, con las manos cruzadas atrás, el pecho salido y la boca apretada, parecía marchar, comentaban las maestras que su padre había sido militar y ella parecía tener esa apariencia.

Frecuentemente pedía a las profesoras con quienes tenía menos problemas que hablaran con las otras para que evitaran las conductas que no le parecían adecuadas, que no le discutieran sus indicaciones, que hicieran tal actividad, que los esposos no fueran a la escuela, etc. Cosas que para Cleotilde eran importantes en su gestión.

La dirección era la mitad de un salón que estaba dividido por una "pared" de lámina en la parte de abajo y micas verdes en la parte superior, algunas de ellas amarradas con alambre y rotas, algunas otras sobrepuestas nada más. Al fondo el escritorio, encima el teléfono que servía principalmente para las llamadas oficiales y personales de la directora. Atrás un archivero, del otro lado había una vitrina con libros que siempre estaba cerrada con llave y en una esquina el nicho donde se coloca la bandera nacional.

Del lado izquierdo a la entrada, había una banca descolorida en la que no se podía uno sentar en la orilla porque se levantaba del otro lado, frente a ésta había una mesa larga de madera cuya superficie

era áspera al tacto. En el lado derecho se alineaban sillas de vinil negro y metal. En la pared de ese lado hay una puerta que conduce a una pequeña cocina-almacén, con una estufa, un fregadero, una alacena, una mesa. Había también libros, mapas, botes, cosas amontonadas por todas partes. Las profesoras pocas veces entraban allí, era como el lugar donde estaban "las cosas de la directora" y había que pedir permiso para entrar o verse implicado en la pérdida de algún "tesoro" que podía ser desde un libro de texto para los alumnos hasta una grabadora propiedad de la escuela o de Cleotilde, objetos que "casualmente" se extraviaban si entraba alguien sin permiso y era sorprendido por ella, éste era un padecimiento común de la conserje de ese tiempo.

Esmeralda.

Separado de la dirección por la "pared" de lámina y micas, la otra mitad de este espacio era un salón pequeño, sin "dueño fijo", ocupado por distintos grupos en periodos cortos o largos según fuera necesario para que Cleotilde conociera el trabajo de los profesores, así los recién llegados tenían que pasar por ese salón en el que la directora parecía estar siempre presente dado que la "pared" en realidad no separa ni en lo visual, ni en lo auditivo.

Sin embargo, quien entre periodo y periodo estaba más tiempo en ese salón era la profesora Esmeralda, ella tiene 32 años de servicio, 27 de los cuales ha trabajado en esta escuela, antes estuvo en tres escuelas distintas fuera de la ciudad.

En este salón sólo pueden colocarse dos filas de bancas pegadas a las paredes con un pasillito en el centro, al frente está el escritorio de madera, parece muy viejo, un armario de lámina abierto y el pizarrón que está colocado sobre las micas de la ventana. Encima del escritorio hay cuadernos, lápices, un borrador, una franela y una bolsa de plástico grande con ropa y otros productos extranjeros que trae de Estados Unidos y vende a las profesoras, según los comentarios al respecto.

Esmeralda nació en Huasca, Hgo.,⁽²⁾ allá cursó la primaria en escuela pública. Estudió la secundaria en Pachuca en una escuela privada y posteriormente ingresó a la Normal del Estado que era una institución pública. Ya en servicio realizó estudios durante un año en la Licenciatura en Educación

(2) En el anexo 1 se localizan los lugares mencionados que pertenecen al Estado de Hidalgo.

Primaria, ha asistido a cursos de lectoescritura y recursos para el aprendizaje convocados por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Como viaja con cierta frecuencia a Estados Unidos, comenta que tomó un curso de inglés en una escuela privada de Pachuca.

Vivió siempre con sus padres durante su periodo de formación; no recibió influencia de nadie en su decisión de estudiar esta carrera y para ella la escuela es como su "segundo hogar", "uno de sus amores", es algo distinto al trabajo de las oficinas, "esto nutre, es algo por lo cual vivir". A pesar de que por las actividades comerciales de su familia ella no tenía necesidad de trabajar, y aunque le decían que renunciara porque tenía que caminar algunos kilómetros (no había transporte) para llegar a la primera escuela en que trabajó, ella nunca pensó en hacerlo porque le gusta su trabajo y aun cuando ya cubrió el tiempo para poder jubilarse, quiere continuar en el servicio mientras pueda hacerlo. Si me voy de la escuela, dice, "sólo voy a servir de criada a mi gente, todo quieren que les haga". Casi a diario se retira de la escuela una hora antes de lo establecido porque tiene muchas actividades que realizar, algunas compañeras la califican como "convenenciera"

El abuelo paterno de Esmeralda fue militar, el materno hacendado, sus abuelas se dedicaron al hogar. Su papá recibió instrucción hasta tercero de primaria y se dedicó al comercio, su mamá concluyó la primaria y se dedicó al hogar. Está casada con un contador privado desempleado actualmente; tiene dos hijos, una mujer que estudió hasta segundo año de la licenciatura en comunicación y un hombre que es licenciado en arquitectura, ambos en escuela privada. Entre sus hermanos, uno es doctor, dos licenciados, una maestra y cuatro comerciantes.

Esmeralda asiste a desfiles de modas, es una persona de presencia elegante, si bien está pasada de peso; usa faldas o vestidos amplios, blusas y suéteres en colores alegres, generalmente con adornos, capas amplias, zapatos de tacón medio, usa el pelo arriba de los hombros, frecuentemente lo cambia de color y suele llegar a la escuela con peinados sofisticados que le hacen en un salón de belleza. Su cara casi siempre está maquillada, las uñas pintadas. Usa protectores de plástico en los brazos para que el polvo del escritorio no ensucie su blusa o suéter. En temporada de lluvia lleva sobre sus zapatos protectores de plástico. Siempre trae joyas, aretes, anillos y esclavas de oro aunque también usa aretes de



fantasía muy llamativos. Pocas veces se enoja, a los niños les habla con voz fuerte pero no con regaños. A la escuela llega en coche, la va a dejar alguno de sus hijos o su esposo.

Le gusta escribir cartas y leer novelas como "Grito desesperado", obras de Og Mandino y la revista "Cosmopolitan". Prefiere escuchar música clásica; dedica dos horas diarias a ver televisión, entre sus programas preferidos están "Para gente grande" y telenovelas; Sus películas predilectas son de terror y de Walt Disney; asiste al teatro regularmente y le gustan las óperas.

Liliana.

Viste con minifaldas, pantalones ajustados, zapatos de tacón alto, generalmente lleva zapatos y bolsa de mano del mismo color, en coordinación con su ropa. Usa el pelo muy corto y siempre bien peinado, femenino, gusta de usar aretes y adornos en la ropa que hagan juego con la misma, algunas veces son joyería de fantasía y otras veces de oro. Generalmente trae las uñas largas, pintadas y los dedos adornados con anillos de oro. Maquilla sus ojos y pinta su boca, usa lentes. Es una persona risueña, aunque muchas ocasiones se muestra enojada. Llega a la escuela, usualmente en taxi, acompañada de su hijo que cursa la primaria en la "Guillermo". Su forma de vestir le causó problemas con la directora quien le decía directamente o le "mandaba recados" con otras profesoras para que no se presentara con minifaldas supuestamente por orden del supervisor, cuando Liliana "reclamó" esto, el profesor le dijo que él no se metía con esas cosas.

Siempre ha vivido con sus padres. Ella es la primera profesora en su familia y recibió la influencia de su maestra de sexto grado de primaria, por quien sintió admiración y esto la motivó a dedicarse a la docencia, por eso una de las primeras cosas que hizo al salir de la Normal fue visitarla. Por otra parte, el apoyo que le brindó su familia, especialmente su papá, a quien define como muy bondadoso, también fue otro factor en su decisión de ser docente.

Tiene tres hermanos varones y ella ocupa el lugar número tres. Las relaciones con sus hermanos y padres son buenas, aunque por ser la única mujer parecen brindarte sobreprotección. Cuando salió de la Normal, la acompañaron todos al lugar donde la asignaron para trabajar y al ver las malas condiciones de ese lugar lejano de Pachuca, le pedían que renunciara pero luego sus papás buscaron a alguien que la

ayudara a cambiarse a un lugar más cerca de la ciudad. Tanto su papá como su mamá tienen como último grado de escolaridad la primaria, su papá se dedica al comercio y su mamá al hogar. Sus abuelos paternos y maternos se dedicaron al comercio. Las ocupaciones de sus hermanos son: ingeniería, licenciado en administración de empresas, taxista. No es casada, vive con sus padres y tiene un hijo a quien dedica su tiempo libre.

Asiste a fiestas familiares, practica el canto, el tejido y otras manualidades como adornos para fiestas, flores, etc. Algunas veces lleva sus materiales a la escuela y trabaja con ellos durante el recreo.

Le gusta escribir cartas y lee libros o revistas como "Las andanzas de Don Quijote de la Mancha", "Mitos griegos", "Muy interesante", "Selecciones" y el periódico. Pocas veces ha visitado galerías de arte y conoce algunos museos. Es socia de clubes de video y en raras ocasiones asiste a oficios religiosos.

Liliana tiene 35 años de edad. Nació en la ciudad de Pachuca y todos sus estudios, desde jardín de niños hasta la normal superior los realizó en la misma ciudad en escuelas públicas, excepto la secundaria. Estudió la especialidad de Psicología hasta el sexto semestre. De sus 14 años de servicio, 7 estuvo en escuelas de Tulancingo, Hgo. En la "Guillermo Prieto" ha laborado durante siete años y atendido predominantemente los grupos de sexto grado. En otra escuela fue directora comisionada y en la actual zona escolar⁽³⁾ fungió como secretaria de supervisión. Generalmente es de las últimas en salir de la escuela, para sus compañeras es trabajadora, exigente con los alumnos y en las comisiones que desempeña.

Su salón es grande, colocaba su escritorio en la parte del frente, "ahora" lo cambió a la parte de atrás del salón y sobre él suele encontrarse una fotografía enmarcada de su hijo, un bote decorado en el que guarda sus lápices, borradores, etc., también es frecuente que tenga una flor natural en un vaso con agua que a la hora de salida recoge y guarda en su armario para sacarlo a la mañana siguiente. En una esquina está el armario cerrado, lo amarra con una cadena y después un candado, ya no sirve la chapa y las puertas están desprendidas. Arriba del pizarrón está colocado un retrato de Don Miguel Hidalgo y Costilla.

(3) En el Estado de Hidalgo, hay una división por zonas en las que se agrupan distintas escuelas (de 6 a 15) ubicadas en la misma región geográfica.

Luisa.

Su salón es pequeño, oscuro. El pizarrón estuvo en la pared del frente, sobre las micas antes y sobre los vidrios hoy, ocupa la mitad de la ventana grande del salón. Comentan que originalmente en este espacio estaban los sanitarios pero después se tuvo que convertir en salón, incluso algunas veces hay fuertes olores fétidos. En la pared del frente está la puerta y al lado una ventana alta, misma que no es como el resto, con ventilas sino con una hoja abatible.

De un carácter difícil, señalan otras compañeras, Luisa se enoja y es gritona con los niños, casi nunca está de acuerdo con el trabajo que se tiene que realizar en la escuela pero ella cree que las demás no la toman en cuenta. Es de estatura baja y pasada de peso, sufre las consecuencias de la poliomielitis, tiene dificultad para caminar. Por lo mismo, usa vendajes en piernas y en pies y viste siempre con pantalones. Utiliza suéteres cortos que ella misma teje o suéteres largos y gruesos, sus zapatos son de tacón de piso con agujetas. Le gusta traer el pelo corto, con rizado artificial y se pinta "rayitos"⁽⁴⁾, maquilla sus ojos..

Al frente del salón está su escritorio, sobre él hay una botella de coca cola, un plato, una bolsa de mandado, libretas, lápices. También al frente hay un armario de lámina cerrado con llave.

La profesora Luisa tiene 44 años de edad y 24 de servicio, durante 14 años trabajó en tres distintas escuelas en Tulancingo, Hgo., tres años en otra escuela de Pachuca y siete años en la "Guillermo Prieto". Fue directora comisionada en una de las primeras escuelas en que trabajó.

Nació en el Distrito Federal⁽⁵⁾ pero desde el jardín de niños radicó en Pachuca. Tanto el kínder como la primaria, las cursó en escuelas públicas, la secundaria en una escuela privada. Posteriormente cursó los estudios de normal básica en escuela pública, lo mismo que la especialidad en matemáticas. Siempre que tiene oportunidad asiste a cursos convocados por la SEP.

Luisa vivió con sus padres hasta que fallecieron, actualmente vive en la casa de su hermana. Es profesora "por venganza", cuando ella estaba en la primaria, tuvo una maestra que en lugar de dejarla salir a las clases de educación física, le decía que se quedara en el salón para hacer los mapas, entonces ella

⁽⁴⁾ Se aplica pintura más clara y brillante que el tono natural del pelo en algunas partes del mismo.

⁽⁵⁾ En el anexo 2 se localizan los lugares no pertenecientes al Estado de Hidalgo.

decía que algún día sería maestra para desquitarse. Por otra parte, en el departamento donde vivía, había muchos niños y nadie más que ella podía controlarlos, jugaba a la escolita y le gustaba convivir con ellos, fue así como pensó que si podía controlarlos, entonces podía ser maestra. Le gusta que los alumnos la obedezcan y por esta actitud algunas mamás dicen que se llevarán a sus hijos a otra escuela cuando saben que puede "tocarles" con ella.

Sus abuelos paternos eran agricultores y ganaderos, sus abuelos maternos llegaron de Inglaterra a trabajar en las minas. Su padre fue ingeniero mecánico de profesión y a ello se dedicó, su madre fue profesora de inglés pero su ocupación era el hogar. Tiene un hermano licenciado y una hermana secretaria, no es casada ni tiene hijos.

Lee las revistas "Novedades" e "Impacto". Sólo cuando le nace de corazón va a la iglesia. Escucha música clásica y romántica, el tiempo que puede ve televisión y le gustan sobre todo las películas de acción; solo asiste a fiestas de tipo familiar y su tiempo libre lo dedica a hacer cosas para sus alumnos o para ver televisión.

Catalina.

Otro salón pequeño, oscuro y con poca ventilación era ocupado por Catalina, cubría la plaza de una hija de la directora, quien por cuestiones familiares tenía que retirarse del servicio, le pagaba una parte de su sueldo a esta maestra que por la tarde cubría una plaza propia en otra escuela.

Catalina, con más de 20 años de servicio debía mantener a su familia, por lo cual aceptaba trabajar por menos sueldo y con la obligación de cumplir con todas las actividades cotidianas.

Rubí.

El pasillo con piso de mosaico en color verde, gastado en varias partes; conduce a las escaleras de metal de unos 2m de ancho que permiten acceder al segundo nivel donde, en el primer salón trabajaba la profesora Rubí, de 34 años de edad y 14 de servicio para quien la exigencia en el cumplimiento de las actividades es importante. Ella trabajó 8 años en distintas escuelas situadas en otros municipios antes de llegar a la "Guillermo Prieto", en la que ha permanecido 6 años. En una de esas escuelas fue directora comisionada durante tres o cuatro años. Ha sido secretaria de finanzas en una delegación sindical.

Este salón es pequeño, no parece tan oscuro, el pizarrón está sobre las micas y hay un armario ya deteriorado al frente en el que se colocan libros, tijeras, varios rollos de papel de distintos colores. Junto al armario está un escritorio de metal, la superficie está forrada y sobre ella se encuentran libros de los alumnos como esperando a ser calificados, también hay tijeras y sobrantes de hojas. En las paredes hay flores artificiales de distintos colores y tamaños y tiras de papel blanco en las que se leen palabras o sílabas.

Rubi nació en Pachuca, y aquí realizó todos sus estudios a partir de la primaria en escuelas públicas; es licenciada en Psicología Educativa. Asistió a los cursos de: lectoescritura, recursos para el aprendizaje y evaluación programados por la SEP. Para seguir la docencia, casi fue obligada por su mamá quien trabajaba en la Normal por lo que estaba enterada de las fechas de exámenes de admisión y el día indicado llegó a su casa y le dio la ficha para que se presentara al examen, aunque ella no quería, no tuvo más remedio que asistir y confiar en que no quedara, sin embargo resultó lo contrario y así es como estudió la carrera pero ya una vez en el servicio, le tomó cariño a la profesión.

Por otra parte, recuerda con afecto a una profesora que le dio clases en la primaria y de la que fue su mejor alumna, ella la ayudó mucho a superar sus problemas de aprendizaje y ahora le resulta difícil aceptar que esa maestra sea su compañera de trabajo en la zona escolar. Para sus compañeras Rubi es seria y agradable.

Rubi vivió al lado de su madre y hermanos, cuando era estudiante, no conoce la escolaridad ni la ocupación de su padre. Su mamá tiene la instrucción primaria por toda escolaridad y su ocupación es la de trabajadora manual. Su abuela era ama de casa y el abuelo agricultor. Tiene una hermana que es profesora y otra que es secretaria. Su esposo es técnico electromecánico de profesión y a ello se dedica. Tiene dos hijos, uno en jardín de niños público y el otro aún no asiste a la escuela.

Rubi usa generalmente vestidos o faldas en colores pastel, sus zapatos son de tacón alto a juego con la ropa que usa. Maquilla sus ojos, usa el pelo corto rizado, sus aretes, anillos y esclava son de oro. Siempre trae las uñas cortas y pintadas. Llega a la escuela caminando, algunas veces en taxi.

Lee revistas como "Kena" y "Última moda", escucha música de todo tipo y diariamente ve las telenovelas. Prefiere las películas de aventuras y de drama; pasa su tiempo libre con sus hijos y esposo, algunas veces teje o hace adornos para su casa, lleva sus materiales a la escuela y allí trabaja cuando tiene tiempo.

Lili.

Su salón sólo tiene espacio para dos hileras de bancas con su respectivo pasillo en el centro, el pizarrón cubre la mitad de ventana, sobre el escritorio se encuentra una franela, que Lili usa frecuentemente para limpiar la mesa. Hay lápices, algunas libretas, una bolsa de la que salen dos agujas de tejer, el tejido es una actividad que Lili practica en la escuela, en la mañana, durante el recreo o cuando sus alumnos están ocupados. El armario de lámina está cerrado con candado, sobre él está una maceta con una planta muy verde.

Lili tiene 25 años de servicio en escuelas primarias, antes trabajó durante cinco años en distintas escuelas de Pachuca, en el área de educación física. Cuando le asignan plaza de profesora de educación primaria, tiene que salir a otros municipios en los que trabaja durante 20 años, en esta escuela lleva 5 años.

Nació en Pachuca, realizó la primaria en Real del Monte en escuela pública, la secundaria en Pachuca en escuela privada y en aquí mismo estudió la Normal en escuela pública, no es profesora titulada. Otros cursos que ha realizado son: Promotora en artísticas, recursos para el aprendizaje, clínicas de basquetbol, corte y confección y matemáticas, algunos de estos cursos son promovidos por la SEP. Se ha desempeñado como secretaria suplente de conflictos en la zona y como representante de escuela en lo sindical.

No sabe cuál fue la ocupación de sus abuelos paternos, los maternos fueron comerciantes. Su padres cursaron sólo hasta segundo grado de primaria, su papá fue minero y su mamá se dedicó al hogar. Califica la relación que tuvo con sus padres y hermanos como bonita, no tuvieron cosas en abundancia pero había buenas relaciones. Su esposo era profesor, ahora está muerto. Tuvo tres hijos, el primero

cursó estudios de ingeniería civil en escuela pública, este hijo murió. El segundo hizo estudios de ingeniería industrial mecánica y su hija estudia actualmente la preparatoria, todos en escuela pública.

Para ingresar en la docencia tuvo la motivación de su maestra de quinto grado de primaria, quien le sembró la inquietud de dedicarse a trabajar con los niños. El respeto entre las personas es importante para Lili.

La impresión que da la profesora es de pulcritud, viste con ropa formal, trajes de dos piezas, o ropa de corte juvenil, en colores alegres, teje suéteres que usa regularmente. Sus zapatos son de tacón alto. Trae el pelo muy corto siempre bien peinado y pintado de negro, se pinta las pestañas y las uñas, mismas que son largas, sus aretes y anillos son de oro, llamativos.

Lee "La Biblia" y textos relacionados con la primaria. Prefiere la música clásica y la de alabanza cristiana, ve los noticieros en la televisión durante una hora. Practica el basquetbol y la caminata regularmente, por lo menos, camina a diario de su casa a la escuela aproximadamente media hora; está incorporada a una asociación religiosa y dos veces por semana asiste a oficios de este tipo. Sólo asiste a fiestas infantiles y a las que realizan los compañeros de la zona.

Practica el canto, el tejido y la costura. Su tiempo libre lo dedica a leer, visitar a sus amistades y a orar a Dios. Su relación con las otras profesoras es conflictiva, creen que es enojona y que alumnos y padres le tienen miedo. En las reuniones participa mucho y de forma enérgica que algunas veces agrade a las demás.

Xóchitl.

Nació en Pachuca y todos sus estudios los realizó aquí mismo en escuelas públicas. Su mamá murió cuando ella y sus hermanos eran muy pequeños, al poco tiempo su papá los abandonó y fueron recogidos por unos tíos, -el hermano de su papá y su esposa- quienes se encargaron de que asistieran a la escuela; no tuvieron relaciones excelentes pero cuidaron de ellos. Es una persona bastante nerviosa, se preocupa exageradamente por todas las cosas y no le gusta comentar sus problemas técnicos cuando hay reuniones con las maestras.

Su salón es grande, el piso está cubierto por losetas que en algunas partes se han gastado tanto que se ven como hoyos en el piso. Aquí hay cuatro hileras de bancas, queda espacio suficiente para pasar entre una y otra hilera, las bancas están colocadas a una distancia de un metro aproximadamente de la pared donde está situado el pizarrón. Sobre el pizarrón hay un cuadro con un retrato de Josefa Ortiz de Domínguez. El escritorio es de metal y en la parte de enfrente tiene un espacio como canastilla en la que hay libretas de los alumnos, lápices y un borrador. El armario es de metal, está situado en una esquina también en la parte del frente.

Xóchitl tiene 48 años de edad y 28 de servicio, trabajó 11 años en escuelas localizadas fuera de la ciudad de Pachuca, 8 años en otra escuela en una colonia de esta ciudad y 9 años en la "Guillermo Prieto". Cubre dos plazas, trabaja el turno matutino y el vespertino en esta misma escuela. Ha sido secretaria de finanzas y desempeñó la comisión de escalafón en dos delegaciones sindicales.

Su abuelos fueron campesinos, sus abuelas se dedicaba al hogar. Tanto su papá como su mamá tuvieron como escolaridad la primaria, el oficio de su papá era la herrería, su mamá se dedicaba al hogar, lo mismo que ocurre con sus tíos. Sus familiares cercanos se dedican al comercio. Xóchitl no es casada, tiene un hijo que estudia contaduría pública en escuela oficial. Durante muchos años, ya con su hijo vivió con sus primas que tampoco se casaron, tuvo problemas con ellas y hace aproximadamente cuatro años, adquirió una casa donde actualmente vive con su hijo.

Lee únicamente los libros de la SEP que utiliza en su grupo le gusta escuchar música instrumental y romántica; en la televisión prefiere ver programas de diversión, películas cómicas y de historia; asiste de vez en cuando a misas.

Practica esporádicamente la danza folklórica y regularmente la caminata, el tejido y la costura, suele llevar a la escuela sus materiales y aprovecha el recreo para tejer, a ello dedica el tiempo libre que dispone, hace tejidos que otras personas le encargan. Asiste sólo a fiestas de tipo familiar o con sus compañeros de trabajo.

Xóchitl es alta y delgada, usa el pelo corto, a veces trae rizado artificial, se pinta los ojos, usa lentes. Es pulcra en su vestido, usa pantalones o vestidos sencillos, generalmente anda bien abrigada

porque tiene problemas en la garganta. Sus zapatos son de tacón medio. Usa algunas joyas de oro como aretes y anillos discretos, las uñas siempre las trae largas y bien pintadas, algunas veces con dibujos sobre ellas.

Blanca.

Su salón es pequeño, el pizarrón está colocado sobre las micas de la ventana del fondo, allí a un lado está el escritorio que es de metal con canastilla al frente, en ella hay una franeta y lápices, sobre lo que es la mesa hay libretas, una lista de asistencia, una bolsa de plástico en la que parece haber estambre y agujas de tejer, materiales que utiliza en la escuela durante los momentos libres. Los niños tienen dificultad para ver lo que está escrito en el pizarrón colocado sobre las micas, debido a la luz que entra en la parte superior, lo mismo que si se sitúa uno al frente del salón, sólo se ve la silueta de quien entra pero no se precisa con claridad de quién se trata.

Al frente hay un lócker deteriorado de lámina blanca, en el que guardan cuadernos, una caja de gises, un borrador, algunos libros de ejercicios que no son de la SEP, el hijo de Blanca los usó cuando estuvo en la primaria, ahora a ella le sirven para "sacar ejercicios". De la manija colocada en la puerta del lócker cuelgan una cadena y un candado con los cuales cierra este mueble dado que su chapa original fue forzada y ya no sirve.

Blanca tiene 36 años de edad, es delgada, usa lentes, su pelo es lacio y largo hasta los hombros, usa aretes de oro, algunas veces un anillo también de oro. Viste faldas o vestidos que le cubren hasta las rodillas, no usa pantalones. También le gustan los trajes de dos piezas en tela de lino u otras telas no gruesas, todo en colores fuertes. Sus suéteres largos han sido tejidos por ella misma, los combina en colores contrastantes. Usa zapatos de tacón bajo o medio. Es una persona bromista, parlanchina y dice de frente lo que le disgusta.

Blanca nació en Huayacocotla, Veracruz y allí asistió al jardín de niños y a la primaria en escuelas públicas. La secundaria la hizo en el mismo lugar pero en escuela privada. Inició allí sus estudios de normal básica en una escuela privada, posteriormente los continúa en la ciudad de Pachuca en escuela

pública, al igual que los de normal superior, en la que obtuvo el título de Licenciada en Ciencias Sociales. Ella asiste a todos los cursos que manda la SEP.

Cuenta con 17 años de servicio, de los cuáles uno trabajó en Tizayuca, Hgo., después dos años en Pachuca, los siguientes 8 en el Distrito Federal, posteriormente regresa a Pachuca y es cuando la envían a esta escuela después de estar comisionada algunos meses en la jefatura de sector, como no le gustaba esta comisión pide constantemente al jefe que la envíe a trabajar, o sea que la adscriba a una escuela. No ha desempeñado puestos sindicales, en realidad esta organización parece desagradarle, en las reuniones de este tipo, ella dice sus inconformidades. Sólo cubre una plaza en esta escuela cercana a su casa, para llegar camina unos diez minutos.

Vivió siempre con sus padres y es de su papá especialmente de quien recibió influencia para que eligiera la profesión de maestra, él le decía que hiciera esta carrera y que después si quería estudiar otra cosa lo podría hacer pero que ya tendría con qué financiar sus estudios. Lo mismo les decía a sus hermanas y en efecto, una de ellas después de terminar la normal, ingresó a la Universidad y se tituló como Licenciada en Derecho, a la otra hermana le gustó la profesión y allí se quedó como maestra en preescolar y a Blanca le hubiese gustado estudiar otra cosa pero como se casó aún antes de terminar la Normal y pronto se embarazó, entonces ya no tuvo oportunidad de hacerlo.

El abuelo paterno de Blanca era militar y su abuela se dedicaba al hogar, su abuelo materno a la agricultura y su abuela materna al hogar. Su papá tuvo como último grado de escolaridad la Normal Superior y su ocupación era la de profesor, su mamá estudió hasta la secundaria y es profesora jubilada. Su esposo estudió para abogado y a ello se dedica, actualmente están separados. Tiene dos hijos, uno estudia preparatoria en escuela pública y el otro asiste a la estancia infantil. Tiene un hermano que es ingeniero.

Escucha todo tipo de música, especialmente la romántica; ve las telenovelas durante dos horas diarias, sus películas preferidas son las de caricaturas. Asiste a oficios religiosos cada ocho días. La fiestas a que va son las familiares y el tiempo libre que dispone lo dedica a sus hijos.

Paula.

Su salón es pequeño, muy oscuro, no recibe los rayos del sol porque lo impiden las casas que están situadas al frente. Al fondo está el pizarrón sobre las micas, parece más grande que los de otros salones, también las bancas de los niños son distintas, mientras en otros salones se ven desvencijadas, chuecas, les faltan algunas partes y algunos tornillos, además de ser de distintos materiales y formas, las de este salón están en mejor estado y son todas iguales, de listones madera con estructura de metal. La profesora en años anteriores hizo trámites ante distintas dependencias de la SEP y logró que le regalaran este mobiliario, por eso ese salón no es ocupado en el turno vespertino, ella guarda la llave y se encarga del mantenimiento de salón y muebles, esta actitud le causó problemas con la directora y con el supervisor pero "por sus pantalones", así la sostuvieron varios años.

Tiene un armario de madera, amplio, en él hay un rollo de papel blanco y de otros colores, láminas enrolladas que al parecer son mapas, esquemas, etc. que la maestra ha elaborado. también hay bolsas de plástico llenas de cosas, libretas, lápices, libros y carpetas con papeles.

Sobre el escritorio que es de madera y está situado al frente, hay libretas y libros abiertos en la misma página, un bote con lápices, un borrador y una franela. En la pared, muy cerca del escritorio está colgado una especie de rotafolio que contiene varios pliegos de papel, el del frente está en blanco. Hay un calendario, y flores de papel distribuidas sobre una tira de papel verde con flecos que simula ser pasto en las dos paredes largas.

Paula, de aproximadamente 48 años de edad es una persona que parece siempre hacer algo, en la hora de entrada o de recreo suele vérsela caminando, con una bolsa colgada de la que sale su material, borda o teje alguna prenda; en algunas reuniones hace esto, pero no durante las clases. No acepta con facilidad las indicaciones de la supervisión y en las reuniones sindicales hace notar lo que ella considera como errores, participó en el movimiento disidente del estado en los años 80. No se lleva bien con varias maestras porque le gusta decir lo que piensa y lo que hace, dicen que es presumida y no respeta.

Viste con ropa que generalmente ella ha confeccionado, desde sus pantalones hasta sus sacos, vestidos, blusas, etc. Sus vestidos y faldas son amplios, usa zapatos de tacón bajo o medio. El pelo corto y

pintado, pinta sus uñas y las adorna con dibujos que ella misma hace. Le gustan las joyas grandes (aretes, colgijes, anillos o pulseras) de oro o plata. Llega a la escuela manejando su coche.

Nació en la ciudad de Pachuca, hizo sus estudios de jardín de niños, primaria, secundaria, preparatoria y normal básica en la misma ciudad en escuelas públicas, la normal superior la realizó en la ciudad de Puebla y tiene la especialidad de Geografía.

Cuenta con 28 años de servicio, de ellos, 3 los desempeñó en Ciudad Sahagún, Hgo., 2 en una escuela de Pachuca y cuando tuvo oportunidad de cambiarse a una escuela cercana a la casa de sus padres, llegó a la "Guillermo Prieto" en la que ha laborado durante 23 años. Además trabaja por las tardes en una escuela secundaria en esta misma ciudad. Se dedica también al comercio, elabora algunos productos como pastes, paletas, pasteles, algunas veces lleva estos productos a la escuela y los vende entre las compañeras. Tiene habilidad para hacer dibujos sobre las uñas, por ello en el recreo o durante las clases de educación física, pinta las uñas a las otras profesoras. Lleva sus diseños y materiales, de modo que con ello gana algún dinero más.

El último grado de escolaridad de sus padres es la secundaria, su papá es minero retirado y su mamá se dedicó al hogar. Desconoce la ocupación de sus abuelos. Sus hermanos son profesores. No es casada, tiene un hijo que estudia Ingeniería eléctrica en una escuela pública.

Escribe cartas y lee novelas: "El Zarco", "México trágico" "Tlatelolco". le gusta escuchar música moderna, folklórica y clásica, casi no tiene tiempo de ver televisión, cuando lo hace se queda dormida; es socia de un club social deportivo y de otros de video, prefiere las películas de drama y de comedia. Anteriormente practicaba la natación, ahora no puede hacerlo. Asiste a fiestas familiares únicamente. Practica la pintura, el tejido, corte y confección y cocina. El poco tiempo libre que dispone, lo dedica a leer y al aseo de su casa.

Alma.

Ocupaba un salón grande del tercer nivel, con cuatro hileras de bancas de distintos tamaños, materiales y colores, el piso está gastado en varias partes, el escritorio es un mueble pesado de metal cuyos cajones siempre están con llave puesto que se considera a dicho escritorio propiedad del profesor

del turno vespertino. que allí trabaja. Sobre el escritorio hay una lista de asistencia, un cuaderno, lápices y libros de los alumnos que serán revisados. En la pared donde se coloca el pizarrón, están colgadas, una a cada lado, dos franelas, una húmeda y la otra seca, con ellas se borra el pizarrón, arriba hay un retrato enmarcado de don Guillermo Prieto. En la esquina se encuentran dos armarios cerrados con cadenas y candados que pertenecen al turno vespertino. Hay otro armario en el que están acomodados distintos libros que los alumnos pueden utilizar, es la biblioteca del grupo, hay cajas y papeles.

Alma tiene 35 años de edad, viste con pantalón de mezclilla, suéter grueso y zapatos de tacón bajo, usa lentes. Sus compañeras dicen que es seria.

Sus abuelos fueron agricultores y sus abuelas se dedicaron al hogar. Su papá es licenciado en educación y licenciado en derecho, trabaja como jefe de sector en una región del estado de Hidalgo. Su mamá tiene como último grado de escolaridad el primero de secundaria, se dedica al hogar. Tiene tres hermanas profesoras, una ingeniero, una licenciado en administración y dos estudiantes. Su esposo es Licenciado en Matemáticas y se desempeña como profesor en educación secundaria. Tiene un hijo que cursa la primaria en escuela pública.

Cuenta con 16 años de servicio, 10 de ellos desempeñados en tres escuelas de distintos municipios del estado de Hidalgo, 4 años en la "Guillermo Prieto" y dos fuera de servicio por efectuar estudios.

Nació en Calnali, Hgo., allá realizó sus estudios en jardín de niños y primaria; la secundaria, normal básica, licenciatura en educación primaria y maestría, en la ciudad de Pachuca, siempre en escuelas públicas. Vivió con sus padres hasta la primaria, después en casas de asistencia. Recibió influencia de sus padres para dedicarse a la docencia.

Practica la escritura en trabajos escolares como ensayos y otros que tienen como tema las reflexiones en torno al trabajo docente y a procesos incipientes de investigación relativos al Consejo Técnico Consultivo. Además de las lecturas propias del proceso de formación en que se encuentra, lee novelas

Le gusta escuchar música clásica y de tríos. Pocas veces asiste al teatro, dedica poco tiempo a ver televisión y prefiere alguna película y los noticieros.

Aurora y Hermila.

El otro salón estaba ocupado por la profesora Aurora, ella se retiró de la "Guillermo Prieto" al mismo tiempo que lo hizo la directora, al parecer, tiene nexos familiares con el supervisor de la zona quien le ayudó a cambiarse de escuela. En este salón, como en el resto, la pintura de las paredes está deteriorada, hay partes en que aparecen distintos colores bajo los trozos que se han caído, pero el color predominante es el café, la pared del fondo no tiene aplanado, es de tabique pulido y pintado en color café rojizo.

El otro salón de este nivel era ocupado por la profesora Hermila quien por cumplir con los años requeridos para jubilarse, se retiró del servicio a pocos meses del cambio de directores. Las bancas de este salón, como en los restantes, están pintadas en color amarillo oro. La micas que cubrían las ventanas, (donde había) estaban partidas, atoradas con alambre o hilos.

Una rampa al final del pasillo en el primer nivel conduce al patio de aproximadamente 45 m. cuadrados que está situado a unos 80 cm., sobre el resto del patio. En este lugar está el asta bandera en uno de los extremos. Al fondo están los baños, hay cuatro puertas que llevan a un lugar de unos tres metros de largo por dos de ancho, allí estaban colocados los sanitarios, había cuatro tazas en cada uno, sin ninguna independencia entre ellos. Así eran tres de esos lugares, el otro, de las mismas dimensiones era una especie de bodega en que se encontraban toda clase de objetos como cajas, libros, mapas, pedazos de bancas, casi todo en mal estado.

Al bajar tres escalones se encuentra uno en el patio de recreo, mismo que también sirve para que los alumnos se formen antes de subir a los salones, tanto por la mañana como después del recreo. El patio, de aproximadamente 500 m. cuadrados estaba circulado por paredes altas sin aplanados ni pintura. El piso es de cemento, en cada uno de los extremos se encuentra un tablero para jugar basquetbol, que

son usados eventualmente en las clases de educación física pero durante el recreo no se permite a los niños que hagan uso de ellos debido al poco espacio para todos los grupos.

Bajo el espacio del pasillo, hay dos cuartos pequeños que son utilizados como bodega, uno para el turno vespertino y otro para el matutino, tienen una puerta de metal amarrada con cadenas y en lo más alto una ventana muy pequeña. Allí se guardan, por lo menos en la del turno matutino, objetos como envases de refresco, cajas y algunos materiales deportivos. Hay otro espacio bajo el pasillo que se suma a la superficie del patio. Dos casas vecinas tienen ventanas por las cuales puede mirarse al patio de la escuela⁽⁶⁾.

II.1.2 Ahora.

Cuando llegó el director, hubo en las maestras y en los padres de familia, la idea de cambiar la escuela, tanto en el aspecto material como en lo relativo a las formas de trabajo. El profesor inició una serie de gestiones ante distintas dependencias, con el propósito de conseguir apoyo económico para "levantar la escuela"⁽⁷⁾. Por su parte, las maestras se organizaron con los padres de familia, ellos participaron en vendimias⁽⁸⁾ o rifas y apoyaron con mano de obra para resanar y pintar todos los salones y las paredes que circundan el patio. Repararon y pintaron las bancas, cambiaron las micas por cristales y en la parte que da a la calle se colocaron protecciones de celosía.

Los sanitarios fueron reacondicionados, se dejó uno para uso exclusivo de las profesoras y a los restantes se les cambiaron las tazas. Los barandales de todos los niveles se cambiaron por unos nuevos y resistentes que se pintaron en color negro.

Se construyeron dos salones más en la parte donde antes era el pasillo de entrada, por lo que se abrió un zaguán en una de las paredes que circula el patio, frente al edificio. Este zaguán da acceso a un

⁽⁶⁾ Para ver la distribución de "antes" consultar croquis 1 en los el anexo 3.

⁽⁷⁾ De acuerdo con J. Ezpeleta (1991:10) en la valoración del desempeño del director ocupa un lugar importante sus logros en el crecimiento material de la escuela, máxime si, como es el caso, la institución es parte de un sector popular.

⁽⁸⁾ Los padres cooperan con productos como tacos, dulces, fruta, etc., que se venden a la hora del recreo entre los mismos alumnos.

callejón situado varios metros por abajo del nivel del patio, de modo que se construyó una escalera para bajar a ese callejón o subir a la escuela.

Los dos turnos compartían el espacio para la dirección, sin embargo, debido a problemas suscitados, entre otras cosas por las cuentas del teléfono, el turno vespertino optó por cambiar su dirección y ocuparon para ello uno de los salones pequeños. En el turno matutino, una vez construidos los dos nuevos salones y por el hecho de haber obtenido un equipo computacional, se cambió la dirección al salón grande ubicado en el primer nivel y allí mismo se instaló el equipo mencionado para que este trabajo se realizara en un espacio más o menos amplio.

En cuanto al personal, hubo cambios. Junto con la directora salieron cuatro profesoras: la que cubría una plaza ajena, la maestra que estaba por jubilarse y dos compañeras más que solicitaron su cambio. Llegaron las profesoras Margarita, Áurea, Valeria y Nohelia.

En el primer salón del primer nivel, espacio que antes era patio de entrada, se encuentra la profesora Rubí. Este salón es mediano, tiene dos ventanales altos, uno da a la calle y otro al pasillo, el piso es de cemento, se siente irregular. Hay dos armarios y un escritorio de madera con estructura de metal.

El siguiente salón, situado después de las escaleras es ocupado por la profesora Luisa, este salón que antes era la dirección, ahora alberga a un grupo, lo que divide a éste con el siguiente salón es la "pared" de lámina y micas con lo cual es como si en el mismo lugar hubiese dos grupos de alumnos con su respectiva profesora en los que lógicamente hay interrupciones en uno y otro, tanto de los alumnos que gritan, hablan, trabajan, etc., como de las mismas maestras.

Margarita.

Trabaja en la otra mitad de salón, ella ha colocado al frente un armario dentro del que hay libretas, libros, bolsas con dulces o chicharrones y cajas. junto al armario está el escritorio de madera, sobre él hay una taza, un plato, bolsitas con dinero, dulces, lápices y un borrador.

Margarita tiene 50 años de edad, de estatura baja, pasada de peso, viste faldas, vestidos o pantalones de lana, usa suéteres largos y gruesos algunos de los que ha tejido ella, cuando hace mucho frío lleva un chal de lana. Sus zapatos son de tacón bajo o medio. El pelo es corto, rizado, alborotado, lo pinta en color rojizo, usa pintura en los ojos y la boca. Es muy alegre, siempre hace bromas y cuenta chistes de doble sentido⁽⁹⁾.

Tiene 23 años de servicio, de ellos 10 estuvo fuera de Pachuca, en distintas escuelas, en varias sólo trabajó un año y pasaba a otra, cuando llegó a Pachuca, fue directora efectiva en una escuela de la periferia durante un año, por problemas con sus compañeros disidentes, se cambió a otra escuela grande en la misma ciudad en la que ocupó el cargo de profesora de grupo, aún cuando tiene clave de directora, allí trabajó 10 años, después, al cambiarse de domicilio, buscó una escuela cercana a éste para evitarse el "andar toreando carros". El supervisor de la zona escolar en que está la "Guillermo Prieto", es compadre de Margarita y él le ofrece permutar con Aurora.

Margarita nació en Actopan, Hgo., allá cursó la primaria y la secundaria en escuelas públicas, después vino a Pachuca y estudió la carrera de trabajo social en escuela pública, ya en servicio, se prepara como docente en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. Vivió con unos padrinos de quienes recibió influencia para dedicarse a la docencia. Actualmente tiene asignadas dos plazas en el magisterio, una como directora y otra de profesora de grupo, trabaja dos turnos en la misma escuela, en ambos como maestra de grupo.

Entre las profesoras, la imagen de Margarita es la de una persona descuidada, dicen que no se peina y lleva su ropa manchada o sucia. Trabaja poco con sus alumnos, porque los manda a vender dulces y antojitos a los otros grupos en horas de clase, según la opinión de sus compañeras.

Su abuelo paterno fue profesor y su abuela ama de casa, en cuanto a su abuelo materno, no sabe cuál fue su ocupación y su abuela se dedicaba al hogar. Su papá estudió hasta cuarto grado de primaria y era agricultor, su mamá estudió hasta segundo grado de primaria y era ama de casa. Entre sus familiares cercanos hay licenciados, enfermeras y profesores. Su esposo es docente, ocupa el cargo de supervisor

⁽⁹⁾ Chistes colorados o chistes verdes en otros lugares.

de una zona de la ciudad de Pachuca. Tiene dos hijos, uno asiste al jardín de niños y otro está inscrito en la "Guillermo Prieto", los dos en escuelas públicas. Para la edad de la profesora y de su esposo, sus dos niños son pequeños, se comenta que son adoptivos pero ella dice que son suyos.

Prefiere escuchar música instrumental, casi no ve televisión y le gustan las películas románticas. Los domingos va a misa o asiste a fiestas de tipo familiar. Practica el tejido y la repostería, a ello y a escuchar música dedica su tiempo libre. Acostumbra llevar sus labores a la escuela y teje durante el recreo, algunas veces en su salón. Como su casa está cerca, a dos cuadras de la escuela, llega caminando.

En seguida se sitúa el salón donde está la dirección y el equipo computacional. En la parte derecha del mismo está el área de la dirección, al fondo hay un escritorio con carpetas y papeles, hay un florero, un portaplumas, unas llaves y el libro de firmas. En la parte de atrás está un archivero de cuatro cajones cerrado con llave. Al lado derecho, junto a la pared hay una vitrina con libros, algunas veces llega la profesora Rubi a sacar o meter libros, ella es la encargada del programa "Rincones de lectura" y lleva el control de estos libros, que están organizados por temas indicados con letreros en cartulina. Más allá se encuentra el nicho con la bandera nacional. Al lado izquierdo, como señalando el área de la dirección, en un espacio un poco mayor a lo ancho del escritorio, -unos dos metros- hay una hilera de sillas con estructura de metal, asiento y respaldo en vinil negro.

En la pared del frente hay un pizarrón, al lado izquierdo está un mueble de madera y metal donde se coloca el equipo computacional. La parte de arriba está semicubierta, hay una televisión de la que se ve un lado, la parte correspondiente a la pantalla está cubierta por unas puertas de madera que se cierran con cadena y candado cuando no están en uso. La parte de abajo se cierra completamente y allí se guarda la computadora y el teclado, una videocassetera, unos paquetes de discos y varias carpetas con hojas. La profesora Lilitiana es la encargada del control de este equipo.

En esa área hay tres hileras de bancas, muy pegadas unas con otras, cuando los alumnos tienen clase allí, deben sentarse generalmente tres en cada una porque que son pocos asientos. En las paredes

hay adornos, figuras de papel que cambian de acuerdo a los festejos cívicos o sociales de cada temporada.

Augusto

El director, profesor Augusto tiene 46 años de edad, es una persona cuidadosa en su vestir, es frecuente que se presente a la escuela vestido con traje y corbata, cuando no es así, usa pantalón obscuro, camisa clara y suéter o chamarra, zapatos negros o cafés. Tiene el pelo muy corto y rizado. Cuando entra a la escuela acostumbra saludar de mano a las personas que encuentra allí, algunas niñas lo saludan con un beso. Saluda de mano a las maestras, suele silbar o cantar bajo alguna melodía. Hasta hace algún tiempo formó parte de un trío que se presentaba en festivales, fiestas familiares o reuniones de profesores donde cantaban boleros.

Nació en Molango, Hgo., allá cursó la primaria y la secundaria en escuela pública. Empezó a trabajar en el magisterio a los 17 años por lo que realizó sus estudios de la profesión en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, posteriormente cursó hasta el sexto crédito de la especialidad de lengua y literatura en la Normal Superior de Puebla.

El profesor Augusto tiene 30 años de servicio, de ellos, 26 estuvo en distintas escuelas de otros municipios de Hidalgo, en la "Guillermo Prieto" ha laborado cuatro años. Cubre dos plazas, la de director en esta escuela y por las tardes como maestro de grupo en otra escuela perteneciente a la misma zona escolar. Entre los puestos sindicales que ha desempeñado está la secretaría de trabajo y conflictos en una delegación.

No conoce la ocupación de sus abuelos. Su papá no fue jamás a la escuela y su oficio era el de huarachero, su mamá estudió hasta segundo de primaria y se dedicó al hogar, vivió poco tiempo con ellos. La única profesión de sus familiares cercanos es la de profesores de educación primaria. Su pareja actual es profesora y en ello trabaja. De su matrimonio anterior tiene cuatro hijos, el mayor abandonó sus estudios de preparatoria, el segundo concluyó una carrera técnica y los otros dos estudian la secundaria. Todos en escuelas públicas.

Lee revistas como "Muy interesante"; le gusta escuchar todo tipo de música, ve en televisión noticieros, reportajes o programas de deporte una hora diaria. Practica regularmente el fútbol. Dedicar su tiempo libre al descanso y la lectura. Durante muchos años fue alcohólico, al grado de llegar borracho a la escuela frecuentemente. Desde hace seis o siete años ha dejado de beber y piensa no volver a hacerlo.

Nohelia.

Ella es una persona de apariencia pulcra, viste pantalón o falda en colores oscuros y blusas en colores claros, su pelo lacio que le llega a los hombros, suele recogerlo en un moño, bien estirado. Usa zapatos de tacón medio o alto, pintura en los ojos y a veces en las uñas, usa algunas joyas de oro. Le gusta decir lo que piensa, aunque, esto le causa problemas porque los demás dicen que es conflictiva, gritona y enojona, para ella eso es ser clara. Todos los días, por la mañana va su esposo en coche a dejarla.

En su salón, está el escritorio y silla respectiva al frente, hay un locker de lámina cerrado con llave, sobre el escritorio sólo una libreta, un lápiz rojo y una franela. Las dos filas de bancas están bien alineadas.

Nació en Pachuca, aquí hizo sus estudios de jardín de niños, primaria y secundaria en escuela privada. Después ingresó a la Normal en escuela pública. Ha trabajado durante 15 años en la "Guillermo Prieto", sin embargo, cuando se dio el cambio de directores ella estaba fuera de servicio, se retiró durante tres años cuando nació su hija, al regresar solicitó la misma escuela a pesar de que considera difícil el medio social, económico y cultural de los padres y alumnos de la misma. Se define como una maestra difícil, distinta a las otras porque no es "apapachadora" con los alumnos. Con sus compañeros dice ser negativa porque el ambiente no permite otra cosa, trata de sobrellevar a todos y aclarar con quien sea lo que ella dijo porque sus palabras son convertidas en chismes que provocan problemas.

El siguiente salón es utilizado por el turno vespertino como dirección, por las mañanas permanece cerrado con candado y con las cortinas corridas. Las maestras Esmeralda y Lili ocupan los dos primeros salones respectivamente del siguiente nivel.

Valeria.

Su salón es de los grandes, el escritorio está colocado a la izquierda de la puerta, sobre él hay libretas, un bote con lápices, papeles de recorte, una caja y tijeras. A un lado está el armario, contiene libros, libretas, rollos de papel de distintos colores. Hay cuatro filas de bancas; en las paredes, sobre todo en la de enfrente coloca trabajos de los niños, algunos dibujos, también hay rectángulos de papel blanco con palabras y sílabas escritas. Una caja grande de cartón sirve a la profesora para guardar material de reuso que los niños han traído: cajitas, envolturas, papeles, etc., ella los usa para que los niños trabajen la escritura y la lectura, estuvo en el programa de actividades culturales.

Valeria tiene 40 años de edad, de estatura y peso medios, viste con ropa alegre, siempre tiene aspecto elegante, bien peinado su pelo corto, pintado con rayitos. Usa vestidos, trajes, pantalones y blusas que coordina según los colores, lo mismo que los zapatos de tacón alto y sus joyas de fantasía o de oro. Se maquilla la cara y pinta sus uñas, frecuentemente se le ven los diseños de la profesora Paula. Es amable con toda la gente. Llego a la escuela manejando su coche o su esposo la lleva y la va a traer.

Valeria tiene 19 años de servicio de ellos 8 años trabajó en una escuela del municipio de Tula, Hgo., 5 años en otra escuela del municipio de Tizayuca y en la escuela "Guillermo Prieto" tiene 6 años laborando. Llegó cuando todavía estaba la directora pero como no tenía sus órdenes de trabajo definitivas, a los pocos meses de haber llegado, tuvo que retirarse a cubrir otro lugar en una escuela de Pachuca, al siguiente curso escolar, cuando ya había llegado el director, a ella la comisionan en el programa de actividades culturales y después de su capacitación en ello, llega a la escuela "Guillermo Prieto" a trabajar con los grupos de quinto y sexto durante un curso escolar, al siguiente ya le asignan un sólo grupo.

Ella nació en una comunidad rural situada en la periferia de Pachuca, estudió la primaria, la secundaria y la normal en escuelas públicas en esta ciudad, durante esta etapa siempre vivió al lado de sus padres. Después estudió la especialidad en ciencias sociales y asiste a cursos que la SEP imparte. Trabaja nada más un turno en esta escuela y se dedica al comercio vende distintos productos por temporadas (ropa, zapatos, oro) a ello dedica su tiempo libre.

Su abuelo paterno se dedicó a la agricultura, el materno al comercio y sus dos abuelas al hogar. El último grado de escolaridad de sus padres es la primaria, la ocupación de su papá era la de comerciante y su mamá se dedicó a las labores del hogar. Entre sus hermanos hay un contador público y el resto se dedica al comercio. Su esposo tiene como último grado de escolaridad el segundo nivel de licenciatura en educación primaria y se desempeña como profesor de grupo. Tiene un hijo que estudia la secundaria en escuela pública.

Trabaja para organizaciones como el Partido Revolucionario Institucional⁽¹⁰⁾, en el que ha tenido comisiones como la de acción social en una presidencia municipal cercana a Pachuca. También es miembro de un grupo religioso, asiste cada semana a misas y profesa una fe inquebrantable porque ha recibido "testimonios de la bondad de Dios en problemas graves de salud de ella o de otras personas".

Le gusta escuchar música instrumental de todo tipo, ve televisión por espacio de una hora diaria y prefiere los noticieros. En su familia, que es numerosa, regularmente organizan reuniones y convivencias, practica el atletismo esporádicamente. Trata de comprender a sus compañeras y si puede, les hace ver los errores que cree han cometido pero de manera suave, persuasiva.

Áurea.

Llegó a la "Guillermo Prieto" supuestamente de manera temporal para cubrir un permiso que le concedieron a otra profesora para realizar sus estudios. Cuando terminó dicha licencia y la maestra se tenía que reintegrar a la planta docente, hubo algunos problemas y se quedó con el lugar Áurea y la otra profesora fue a una escuela de la misma zona escolar.

Áurea nació en la ciudad de Pachuca, estudió la primaria en una escuela pública en la misma ciudad. No siempre vivió con sus padres. Cuando ella ingresó al servicio docente sólo contaba con esos estudios de primaria, como sentía un gran complejo por no haber estudiado, ingresó al Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y allí cursó la secundaria y la normal básica. Posteriormente asiste a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y estudia hasta el tercer grado de la licenciatura en educación primaria. Además de estos estudios ella ha hecho cursos de corte y confección, y repostería.

(10) Partido político en el poder en México.

Actualmente cubre dos plazas en educación primaria, los dos turnos en la misma escuela. Ha ocupado puestos sindicales en distintas delegaciones como las secretarías de conflictos, de finanzas y de acción política. Le gusta participar en este tipo de actividades.

La profesora Áurea tiene 41 años de servicio, 6 de esos años trabajó en comunidades rurales a las que le gusta visitar cada vez que puede aunque estén muy retiradas de la capital. Después llegó a la ciudad de Pachuca donde ha trabajado 18 años en otra escuela, 17 en el turno vespertino de esta misma y de ellos los 3 últimos años en los dos turnos.

Su abuelo paterno fue músico y su abuela se dedicaba al hogar, su abuelo materno era sastre y su abuela ama de casa. Su papá estudió hasta cuarto grado de primaria y era músico, su mamá estudió hasta tercero de primaria y era modista. Sus familiares cercanos son profesores, médicos y una economista. Su esposo es músico. Tiene un hijo que es licenciado en economía.

El tejido y la costura son sus habilidades manuales pero no realiza estas actividades en escuela. Le gusta asistir a fiestas de tipo familiar y participar en la organización de éstas, su tiempo libre lo dedica al arreglo del hogar.

Áurea es una persona alegre, amable, hace bromas de doble sentido al director y a las profesoras con quienes tiene más confianza, en las reuniones de Consejo es una de las personas más bromistas pero participa con seriedad en el trabajo. Viste con ropa gruesa, conjuntos de pantalón y suéter de lana o trajes de paño, zapatos de tacón bajo o medio. Usa el pelo hasta los hombros y lo trae rizado. Usa pintura en los ojos y la boca. Se transporta en camión a la escuela.

Carmen.

Aun cuando la profesora Carmen -a quien sustituye Áurea- no labora actualmente en la escuela, mantiene relación con algunas compañeras y se supone que el siguiente curso regresará.

Cuenta con 16 años de servicio, nació en Monterrey, Nuevo León pero desde pequeña vivió en Pachuca con sus padres y hermanos. Aquí realizó estudios de primaria, secundaria y normal básica en escuelas públicas. Tiene la licenciatura en educación básica realizada en la UPN, se retiró por un año del servicio para elaborar su tesis y concluir esa licenciatura, el sindicato y la sociedad de alumnos de la UPN

le consiguieron ese permiso como estímulo por haber obtenido el mejor promedio en su generación. Está en esa otra escuela porque el supervisor le pidió como favor que le ayudara a resolver el problema de un grupo que tenía varios meses sin atención pero considera que su lugar está en la "Guillermo Prieto".

En el último salón de este segundo nivel trabaja Xóchitl. En cuanto al tercer nivel, allí trabajan "ahora" las maestras Blanca, Liliana y Paula⁽¹¹⁾.

(11) Para ver distribución de "ahora" consultar croquis 2 en el anexo 4.

III. ESTILO DIRECTIVO.

III.1. Una directora impositiva.

La directora anterior de la escuela "Guillermo Prieto", profesora Cleotilde, de fuerte presencia, parecía estar siempre alerta a lo que sucedía en las conversaciones o en el trabajo, ayudada por la disposición y dimensiones del reducido espacio escolar, daba la impresión de estar al mismo tiempo en todas partes: en la dirección, en los pasillos, en los salones, en espera de que algún niño corriera, dijera una "mala palabra", silbara, o cometiera alguna otra falta y eso le brindara el motivo para reprender a los alumnos o a los profesores.

Tenía la costumbre de llamar a los maestros a la dirección, sobre todo a quienes trabajaban en los salones del tercer nivel y, una vez que habían bajado a toda prisa los tres tramos de escaleras, al entrar a la dirección decía, "écheme tal documento", nuevamente tenían que subir y volver a bajar con ese documento para encontrarse con que además de ese, se necesitaba otro y tenía que repetir el trayecto. Además de fatigoso, esto era irritante para los profesores pero pocos se atrevían a expresarle su malestar, incluso sus allegadas, como Aurora, cuando era llamada se preguntaba "¿Y ahora qué hice?" y bajaba rápidamente a la dirección pero antes de entrar, "se ponía saliva detrás de las orejas, para que no le fuera tan mal con ella"; así, en general, se cumplían las indicaciones sin que la profesora Cleotilde escuchara quejas por parte de los profesores.

Alma.: Y durante todo este tiempo que Usted ha estado en la escuela, ¿cuál ha sido su experiencia?

Paula: Bueno, al principio, cuando la maestra Cleotilde era la directora, de la escuela, llegué contenta, trabajé, traté de cumplir con todo, pero cuando empezaron los problemas del CCL (Consejo Central de Lucha, movimiento magisterial en los años ochenta) empezaron los problemas, trabajé diez años más o menos bien, pero a partir de allí, entonces dije o ella o yo y ya desde allí, empezó la lucha contra mí, a luchar yo contra la corriente.

Alma.: ¿En qué sentido la maestra estaba contra Usted?

Paula: Siempre me hostilizaba, y este, durante diez años, fue espantoso, hasta que tú llegaste, ¿cuándo llegaste? en el noventa y uno, hasta ay no, da pena decirlo pero hasta ... mentamos la mamá llegamos, pero, yo creo que ella sabía bien con, con quién podía meterse, hasta que, hasta hacerlos llorar, yo nunca llegué a eso, a hacer eso, no había, bueno, será que yo soy muy, muy fuerte y no se, pero, nunca sentí ganas de desahogarme llorando, si podía evitarlo pues lo evitaba pero yo no lloraba, a lo mejor porque soy peor que ella (risas) ve tú a saber. Pero yo creo que era necesario, llegaba yo a decir ¡ya viene esa señora tan fea, parece arpía! siempre está pegándole a los niños, maltratándolos, a las maestras igual, eso es feo para mí, estar maltratando a los niños, y maltratando a la gente que llegaba porque había maestros que estaban un día y ya, se iban, eso es lo feo, ¿sí? en los documentos, todo lo que se le entregaba estaba mal, siempre me decía, la voy a correr así como de otras escuelas la han corrido y yo le decía, mire maestra, primero fíjese para hablar porque a mí de ninguna escuela me han corrido, mi trabajo me respalda, eso es feo para mí ¿no?“(1)

La forma de proceder de la directora, es decir, su estilo para dirigir a los profesores y en general para lograr el control de la institución⁽²⁾ escolar (que es, en esencia, una de las preocupaciones prioritarias del director y lo que le exigen sus autoridades superiores) estaría entre el estilo autoritario y el estilo antagónico⁽³⁾. Es antagónico en tanto busca el diálogo con algunos profesores con el propósito de lograr enfrentamientos en los que contestaba a los ataques pero podía aprovechar después esto para amenazar con "correr de la escuela" a quienes participaban de esos ataques o bien para crear un clima de hostilidad hacia esos profesores. Para los profesores que no participaban en esos enfrentamientos había otras formas de maltrato, "hasta hacerlos llorar"; más o menos tenía que conocer el carácter de cada uno de los profesores que llegaban a la escuela y aprovechar ese conocimiento para "saber con quién meterse" El

(1) Entrevista no. 3, págs. 29-30.

(2) Se entiende a la institución a la manera de C.Castoriadis que incluye los elementos simbólicos, reales e imaginarios como coexistentes en la institución aunque el punto de partida es lo simbólico (ligar significados a una serie de símbolos). "Las instituciones no se reducen a lo simbólico pero no pueden existir más que en lo simbólico..." (Castoriadis 1983:201).

(3) Cfr. Bail (1983) quien clasifica los estilos directivos como interpersonal, administrativo y político, en este último incluye al autoritario y al antagónico.

antagonismo se hace presente cuando para Paula, la directora "es una fea persona y parece arpia", lejos de considerarla como una compañera más en el trabajo, es un adversario de quien hay que cuidarse.

Su autoritarismo, que puede ser interpretado como "ser demasiado exigente" "ser impositiva", "ser absurda", "querer mandar en todo" entre otros sentidos dados por los docentes, está en función de la exigencia que mostraba para que se cumplieran al pie de la letra todas sus indicaciones, como en el caso de los documentos, "todo lo que se le entregaba estaba mal" y había casos en los que no sólo decía esto está mal, sino que rompía y/o tiraba a la basura aquello que no le parecía bien, sin que escuchara las razones de los profesores para dar cierta presentación a esos documentos ni dar oportunidad para revisar y, en todo caso, aceptar y corregir los errores si es que se habían cometido. Sin embargo, aún cuando se siguieran sus indicaciones, ella encontraba fallas en lo que se le presentaba y en cambio elogiaba el trabajo de algún profesor de su confianza, siempre que el aludido no estuviese presente.

Al parecer, la profesora Cleotilde es o era afecta a "respetar" a la organización sindical (que por otra parte era, en ese tiempo, equivalente a ser respetuoso con la autoridad oficial) y si en esto se tenía algún "desliz" era tanto como buscar su enemistad y con ello agresiones y malos tratos dentro del trabajo de la escuela. Resulta significativo que las profesoras Paula y Blanca que participaron en movimientos en contra de dicha organización, se contaran entre las profesoras que más resistencia oponían a la realización de actividades que considerasen inconvenientes o que respondiesen a las agresiones verbales de manera similar.

"Alma.: Y el ambiente de trabajo ¿cómo era?"

Rubi: Pues la verdad cada quien en su salón, o, al menos yo no, si platicaba, hol, hola, buenos días y ya nada más porque no, no nos daba oportunidad a que, a que hubiera un ambiente así bonito.

Alma.: ¿No había reuniones?"

Rubi: ¿Reuniones con las maestras? Pues no, algún convivio así pero que nos reuniéramos no.

Alma.: ¿Me puedes decir cómo eran esos convivios?"

Rubi: Pues ella con algunas dos o tres que eran sus más allegadas, decidían el lugar, un restaurante a dónde íbamos por Navidad por ejemplo, y también ella decía qué era lo que quería comer y ya allí, pues

junto a ella se sentaban ellas, Aurora, Luisa, ellas platicaban y las demás, casi estábamos calladas, no, no podíamos hacer bromas ni nada de eso.⁽⁴⁾

Otro aspecto del estilo autoritario era el evitar las conversaciones entre los profesores, la directora trataba de negar todo tipo de pláticas entre los profesores, lo mismo en el plano social que en el de trabajo, probablemente para no dar margen a que hubiese acuerdos entre algunos grupos que amenazaran su posición como directora o bien porque sólo manteniéndose dentro de este estilo autoritario lograba el control de las actividades en la escuela. Para ella, después de cerca de veinte años de servicio con ese puesto en el mismo centro de trabajo, su estilo estaba consolidado y era "natural" su forma de proceder. En realidad, esta forma o estilo para dirigir la escuela no puede ser natural sino producto de un proceso social, por una parte su mismo posicionamiento que le permitía significados específicos, como el hecho de ser hija de un militar o de que su esposo, también militar, la hubiese "abandonado" (algunas profesoras creían que por haber recibido golpes y malos tratos, ella buscaba la forma de desquitarse con los niños y con los mismos profesores). Al mismo tiempo, es probable que las escuelas donde se formó, fueran instituciones donde la disciplina estricta era lo imperante, según lo que cuentan las personas que asistieron a la escuela aproximadamente en el mismo período que lo hizo Cleotilde .

Por otra parte, durante el tiempo en que Cleotilde fue directora de la "Guillermo Prieto", hubo "maestros que estaban un día y ya, se iban", es decir, no había grupos de profesores que de manera organizada, hicieran frente a la situación, lo común era resolver el problema de manera individual. Entre quienes se quedaban, se evitaba el intercambio de ideas y con ello la posibilidad de establecer relaciones que permitieran la negociación entre grupos de docentes y directora, de manera que se aceptaran otro tipo de acciones. Todo esto, permitió la consolidación de esa forma de trabajo.

El ambiente que existía para el trabajo escolar se percibía tenso, aún en las reuniones fuera de la escuela cuando se hacían convivios por ejemplo, sólo platicaban Cleotilde y las maestras con quienes dentro de la escuela comentaba las noticias del periódico diariamente. Sin embargo, en algunos momentos, quizá cuando ella no estaba o cuando para las profesoras era necesario hacer algún

⁽⁴⁾ Entrevista no. 10, pág. 106

comentario, buscaban ocasiones propicias para platicar, aunque de esto no frecuentemente se derivaran acciones organizadas.

Este ambiente tenso era provocado desde los primeros días de estancia en esa escuela. Para la profesora Cleotilde era importante que los profesores recién llegados conocieran perfectamente el reglamento vigente en la escuela, se aseguraba de llamarlos las veces que fuera necesario a la dirección y les leía en repetidas ocasiones el contenido; horarios, disciplina, etc., disposiciones que para ella eran prioritarias.

"Cuando llegué, me asignó uno de los salones del tercer nivel, el primero junto a las escaleras pero después me dijo que tenía que bajar con mi grupo al salón junto a la dirección, seguramente era para observar mi trabajo..."⁽⁵⁾

Así como quería que los profesores conocieran sus disposiciones, también se aseguraba de conocer muy bien la forma de trabajo de cada uno de ellos, cosa que se le facilitaba porque podía utilizar el "salón" adjunto a la dirección del que, como se describe en el segundo capítulo, estaba separada por una "pared" de lámina y micas. Esto le permitía además, conocer parte del carácter de cada profesor y aprovechar ese conocimiento para tener más seguridad al designar grupos y comisiones de trabajo, de modo que no perdiera nada de su "autoridad".

Cuando algún profesor expresaba su opinión respecto de un trabajo encomendado por la supervisión y esa opinión no correspondía a lo que ella tenía proyectado, simulaba hacer una rifa y "casualmente" correspondía al opositor la coordinación de esa actividad, de esta forma aseguraba que sus disposiciones se llevaran a efecto, de otra manera ella podía obstaculizar las acciones emprendidas si eran ajenas a lo dispuesto de tal suerte que era más fácil, para la mayoría de profesores, hacer lo que ella quería y así se evitaban problemas mayores como enfrentar el enojo que se manifestaba con frecuencia en las reuniones con los padres de familia, reuniones que la directora aprovechaba para llamar la atención o regañar a los profesores.

"Alma.: Alguna anécdota que Usted pueda platicar al respecto.

⁽⁵⁾ Testimonio, pág. 8.

Lilí: ¿Sobre el trabajo?

Alma: sí, de lo que Ud. quiera

Lilí: No, pues solamente un, pues qué se puede decir, un mal momento en que yo llegué aquí y ya estaban calificadas unas cuatro unidades no, cuatro meses estaban calificados y el quinto mes estaba muy sucias las boletas, con números alterados o encimados, y me acusaba que yo este, había pues, puesto sobre números y que se notaban este, moscas, sobre esas calificaciones, cuando yo pues en mis otras escuelas, ninguna directora me había tachado de holgazana o sucia en mis documentos, entonces ella me acusaba de que yo lo había hecho y delante de las madres me, rompió tres boletas y me hizo que las repusiera, eso fue lo que a mí me hizo sentir mal, cosa que no debe de ser eso, me gusta que me llamen la atención, que me digan mis errores, este, buenamente porque me va a servir a mí y ese momento no me pareció adecuado porque estaban madres de familia y ella pues francamente, no sabe conducir, orientar.⁽⁶⁾

El regaño era una estrategia usada con frecuencia, no solo en las reuniones con padres de familia (en las que trataba de menospreciar el trabajo de los profesores) sino cada vez que tenía oportunidad de hacerlo y lograba con ello la incomodidad de los docentes, como Lilí lo expresa: una cosa es llamar la atención de buena manera para corregir los errores y otra muy distinta son estas faltas de respeto hacia el trabajo y la personalidad de los docentes. Sobre todo parece existir un sentimiento de incomodidad cuando las "acusaciones" o llamadas de atención se producen frente a los padres de familia quienes de esta forma podrían desdeñar el trabajo de los docentes.

Estos casos se repetían; Blanca por ejemplo, estaba muy molesta porque la llamó inepta frente a los padres a lo que ella contestó "sí, soy inepta por seguir sus indicaciones" y salió del salón. Con ello logró que los padres escucharan más comentarios negativos en relación a su trabajo y más llamadas de atención ya en la dirección, frente a otras compañeras.

Las reprimendas no se hacían esperar, había cuando llegaban los padres a solicitar informes acerca del trabajo de sus hijos, lo mismo sucedía en los grupos, allí los profesores recibían regaños si los

⁽⁶⁾ Entrevista no. 8, pág. 86.

alumnos no sabían algo que ella preguntara, cosa por lo demás común, puesto que los niños se ponían nerviosos en su presencia. Incluso en las formaciones cotidianas antes de entrar al salón, era común escuchar reconveniones, lo mismo para los alumnos que para los profesores. Por todo esto, era preferible no discutir sus puntos de vista o sus indicaciones, había cierto temor a esta estrategia⁽⁷⁾ En este sentido se restringe en buena medida la autonomía⁽⁸⁾ de los profesores en tanto es la directora quien establece o cree establecer los límites para las relaciones entre ellos, lo mismo en lo social que en el trabajo propiamente dicho cuando exige que se lleven a la práctica determinados métodos o que se "enseñen" ciertos contenidos, como el caso de la ortografía. Para ella era prioritario que los alumnos supieran las reglas ortográficas, pedía que cada alumno tuviera un cuaderno especial, "de pasta gruesa, forma italiana y de cien hojas" para trabajar estos temas; los profesores debían tener, dependiendo del grado que atendieran, las copias de las reglas ortográficas seleccionadas y periódicamente, la directora pasaba a los grupos, preguntaba a los alumnos las reglas o les pedía que escribieran en el pizarrón o en hojas, algunas palabras con dificultades ortográficas. Esto traía como consecuencia llamadas de atención tanto a maestros y alumnos si las reglas no estaban memorizadas tal y como ella lo había señalado.

En general, la profesora Cleotilde no permitía reuniones entre profesores, eran ella y sus "seguidoras" quienes en conversaciones informales llegaban a algunos acuerdos, había ciertas negociaciones entre ellas, establecían compromisos donde no se afectaban las disposiciones dadas por la directora; compromisos tales como la asistencia a fiestas familiares, la entrega de "regalitos" o el hacer comentarios negativos respecto del trabajo de alguna profesora, con el propósito de favorecer el rechazo hacia ella; estos compromisos aseguraban ciertos privilegios como la no asistencia a eventos sindicales u oficiales, el salir temprano, recibir menos llamadas de atención, etc. Esta era otra forma de la directora en el logro del control dentro de la escuela.

(7) "JAGO (1983), empleando el análisis de HARRIS (1973), señala que las relaciones de los profesores con el director y "los directivos" a menudo les hace caer en la actitud de un 'niño', mostrando en sus respuestas 'dependencia', obediencia, sentimientos de confusión, aflicción e indignidad, una conducta infantil y de renuncias' (p.137). Las reacciones como éstas son fáciles de explotar" (Ball 1989:119).

(8) "... la autonomía es un conjunto de libertades para actuar enmarcadas en límites estrictos y que pueden ser retiradas o reducidas si se infringen esos límites." (Ball 1989:129)

En esta situación puede advertirse que el "poder"⁽⁹⁾ en realidad no se deriva de lo señalado en la norma oficial sino que es producto de la relación establecida entre los sujetos quienes disponen de ciertos recursos que pueden movilizar para conseguir o negociar determinadas cuestiones, de otro modo el que la directora vigilara el desempeño de los maestros, se vería como una facultad derivada del propio status, sin embargo, cada profesor dispone de "algo" (que puede ser su trabajo, sus relaciones fuera de la escuela, su manejo con los padres, su influencia con otros profesores, factores que de alguna forma son advertidos por Cleotilde) que obliga a la negociación, sin la que no podría sostenerse la institución. Hay algo que permite a los profesores quedarse y continuar el trabajo, a pesar de todas las situaciones mencionadas por ellos mismos. Por otra parte, la negociación no es necesariamente premeditada sino que surge de las mismas relaciones y de los recursos que pueden ser movilizados.

Sin embargo, debe existir en los profesores algún interés, por mínimo que éste sea que permita a su vez la obediencia mínima (Weber 1987), es decir, para que se dé la dominación es necesario obedecer. Por otra parte, esta obediencia puede ser voluntaria u obligada, en el caso de las profesoras, puede advertirse que en algunos casos hay cierta resistencia para aceptar la forma de trabajo, pero cuando no se dispone de los recursos necesarios para rechazar abiertamente las disposiciones, se tiene que obedecer aun cuando no sea de manera total ni voluntaria, es así como puede entenderse la permanencia de la directora por espacio de 20 años y que profesoras como Paula y Esmeralda -tan distintas entre sí- estuvieran el mismo o más tiempo en esta institución. La obediencia voluntaria se da cuando las profesoras expresan su consentimiento ante las acciones porque conviene a sus intereses.

Pueden advertirse, por tanto, distintas posturas por parte de las profesoras en reacción a este estilo directivo. En la escuela "Guillermo Prieto", los maestros:

"...llegaban y éste, se, había por ejemplo, había siempre uno o dos lugares, vacantes y llegaban y veían cómo se portaba y se iban..."⁽¹⁰⁾

(9) Al respecto, Crozier (1990:13-31) considera que el poder es una dimensión irreductible y se manifiesta como una relación de intercambio entre actores que poseen "algo" para negociar y controlan la incertidumbre para utilizarla en sus negociaciones.

(10) Entrevista no. 3, pág. 31.



Se presenta una situación relacionada con la "salida": Ball liga la salida al cambio en la organización, tiene lugar cuando los profesores eligen abandonar la profesión si las condiciones de trabajo no son las que favorecen sus expectativas, si no tienen garantías suficientes de un buen desempeño que les permita promociones o ascensos. En este caso, los profesores no renuncian al ejercicio de la docencia pero tratan de escapar de esa escuela en particular porque las condiciones de trabajo impuestas por la directora son de inmediato percibidas como negativas y quien tiene buenas relaciones sindicales u oficiales, busca prontamente un cambio de adscripción para llegar a una escuela con otras características.

"Alma: Me decías que la maestra Paula no hablaba contigo para evitar problemas.

Xóchitl: Yo conozco a Paula desde que estábamos en la Normal y cuando llegué sí platicábamos muy bien pero Paula se daba cuenta muy bien de quiénes estaban este, pues la mayoría estaba con la directora, se sentía sola, y Paula también por su manera de ver las cosas, no iba a este, a irse de aquí de la escuela, pero este, hubo un momento en que ella sí se decidió, ella, ella fue la que se decidió primero, aparte de otras compañeras que llegaron, valientes, con ganas de que si hubiera un cambio en ella y ya fue así como se fue."⁽¹¹⁾

En este caso, Xóchitl parece manifestar en ella misma y en otras compañeras una adhesión fingida a los procedimientos o a la persona de la directora, porque así era conveniente para ellas, con lo cual parece cobrar legitimidad este proceso autoritario.

Esto hace que la profesora Paula prefiera no entablar conversaciones con los demás y así se evita problemas pero esta actitud hace que se le vea como negativa y que sea rechazada por los compañeros en tanto no hay posibilidad de aclarar la situación.

La postura de adhesión fingida puede estar relacionada con el hecho de que actuando de esta forma se garantizan intereses particulares, económicos, materiales, etc., como el mantener un lugar de trabajo "cercano a la casa" "cercano al mercado" o "que es cómodo para el trabajo", razones que explican la permanencia de algunas profesoras en esta escuela. Puede suceder que al no contar con otros recursos que oponer, la adhesión fingida deba ser aceptada como necesaria porque se tienen esos intereses

(11) Entrevista no. 9, pág. 98.

personales o porque se tenga la sensación de desvalimiento, de no contar con "palancas" que permitan encontrar otro lugar de adscripción.

Xóchitl cuenta que no se cambió de escuela porque la directora siempre la engañaba, (y ella creía el engaño) le decía cada fin de curso que ese era su último año de servicio y que para el siguiente solicitaría su jubilación, cosa que por supuesto, no hacía pero Xóchitl tampoco solicitaba su cambio. Todas estas situaciones permiten la consolidación del estilo autoritario, la directora sabía qué hilos utilizar para mantener el control.

"Alma.: Usted es de las que más le aguantó".

Paula: Pues, este, en cuanto a su forma de ser y de, y del, de contradecirle si, si porque está Esmeralda, también Esmeralda pero ella es muy, muy, y que si maestra, y que tenga un regalito y para tenerla contenta, ¡yo no! será mi superiora pero no tengo la obligación de darle regalos."(12)

Esta otra forma -quizá la menos frecuente en esta escuela- de enfrentar el autoritarismo es "responder con la misma moneda", es decir, contestar a las agresiones verbales y oponerse a la realización de actividades que no se consideraran adecuadas, aunque quien asume esta actitud durante un tiempo más o menos prolongado, se aísla o es aislado del resto del personal docente y al mismo tiempo se le acusa de ser desleal o subversivo ante la institución o ante la dirección, como es el caso de la profesora Paula, quien manifiesta que "hasta ... mentarnos la mamá llegamos" y ella sentía luchar contra la corriente, pero no cedía a lo que consideraba negativo en la actitud de la directora.

Para Luisa, por citar un caso, Paula era una persona negativa, algunas veces decía que en su escuela anterior, donde por cierto, todo marchaba de maravilla, no era posible que hubiera gentes como Paula, allí solo había gente que podía convivir con los demás y que compartía "hasta una galleta" que llevara a la escuela. Probablemente la alusión era a que Paula a diario llevaba su desayuno pero como no convivía con nadie, lo corriente era verla por el patio comiendo sola a la hora de recreo.

Para la directora, Paula era a tal punto desleal que advertía a los demás del "peligro" de platicar con ella en especial, aunque otras veces generalizaba, es decir, al llegar como profesor "nuevo" a la

(12) Entrevista no. 3, pág. 31.

escuela "Guillermo Prieto", en sus primeras indicaciones ponía sobre aviso: "no tratar de hacer amistad con nadie porque aquí, en la ciudad, son hipócritas". Con este procedimiento lograba mantener alejado al personal docente.

"Luisa: ...Bueno, para mí la forma de trabajar de la maestra Cleotilde pues era que si les exigía para que la escuela subiera más, tal vez, en algunos momentos, somos humanos, tenemos errores, tal vez cometía ella errores, sí, y hasta yo, los he llegado a cometer, porque me altero, entonces, me imagino que en los momentos en que algunas compañeras entraban con ella, no estaba, de humor, y es cuando estaba mal y eso, pero a mí, una majadería, en ningún momento la recibí, para nada ..." (13)

Luisa percibe de otra forma el estilo, lejos de considerar a la directora como autoritaria, para esta profesora, la forma de proceder de Cleotilde es adecuada si se quiere tener buenos resultados tanto en el grupo como en la escuela en general, para ella ésta es una forma correcta de organizar la institución y le proporciona aprendizajes valiosos. Es significativo que diga, "les exigía" y ella no se incluía en esa exigencia, había una relación distinta con la directora, en todo caso, parece una negociación, la directora no le exigía pero ella cumplía con lo solicitado, esto no significa que dicha negociación haya sido necesariamente consciente o verbalizada, aunque pudo ser así.

El mal humor de la directora parecía estar reservado para algunos compañeros o "casualmente" Luisa jamás tuvo la "mala suerte" de encontrarla en uno de esos malos momentos y por ello no recibió majaderías, hasta los posibles problemas con los padres eran atacados de inmediato y de manera eficiente por la directora cuando ella se los comentaba. Por otra parte, justifica el mal humor de la profesora Cleotilde aduciendo que "todos somos humanos y tenemos errores" y si todos estamos en la misma probabilidad de alterarnos, la directora bien podía tener sus malos momentos -que ella no resentía- y era sólo por verdadera mala suerte que los demás llegaran en esos precisos instantes. Sin embargo, para ella es claro que había un trato distinto con la directora, al igual que con otras compañeras:

(13) Entrevista no. 13, pág. 149.

"Luisa:...incluso había un grupo que nos decía que nosotras éramos lambisconas con la maestra Cleotilde porque a mí me tocó cuando lo dijeron, y pues la verdad yo siempre le estaré agradecida a la maestra, porque ella me guió, porque ella me orientó cuando lo necesité..."(14)

La seguridad que el estilo proporcionaba a su trabajo y la confianza que al parecer le depositaba la directora, así como sus relaciones más cercanas, incluso de convivencia con sus respectivas familias, le permitían tener una percepción distinta del estilo, sin embargo, esta actitud de apoyo total a las disposiciones y de crítica hacia quienes desarrollaban el trabajo de otra forma, le valieron el ganarse la antipatía de otras compañeras para quienes no era más que una "lambiscona", al igual que quienes asumían más o menos la misma actitud.

Cuando la misma Luisa manifiesta:

"... como si dijéramos vamos a sistematizar el problema motivo de la evaluación, es como, te estaba yo diciendo ahorita, que al niño, tú le dices párate de cabeza, desde cómo se empieza a parar el niño de su lugar allí tú tienes que ver cómo se para, si esa es la forma que tú le dices y todo..."(15)

parece reproducir dentro de su grupo, ese mismo estilo autoritario que la directora impone, pues pretende que sus alumnos obedezcan al pie de la letra sus indicaciones, sin que esto pueda parecerle negativo en su trabajo, si para ella misma el estilo permite aprendizajes valiosos, es seguro que para sus alumnos también será una forma de avanzar en su formación.

En cuanto al C.T.C. en este estilo directivo,

"Alma. ¿Tenían reuniones de Consejo Técnico?

Luisa. Mm, no, no, solamente nos llamaba ella cuando había informaciones, había que participar en algo, nos hablaba, nos decía cómo hacer las cosas..."(16)

Con el estilo de Cleotilde las reuniones de profesores prácticamente no existían, no había oportunidad de organizar sesiones de C.T.C., aun cuando esto representa el no cumplimiento de una

(14) Idem.

(15) Observación no. 5, pág. 65.

(16) Entrevista no. 13, pág. 151.

indicación superior, es decir, para mantener su autoridad, no importaba desconocer este tipo de cuestiones, que además, no eran motivo de supervisión académica, bastaba con el llenado de actas en las que cualquier información era suficiente. El organigrama oficial de la institución marca actividades específicas para esta entidad, sin embargo, la realidad permite apreciar que estas actividades son fácilmente ignoradas o modificadas según sean las condiciones particulares del trabajo que se desarrolla en el que evidentemente, el estilo de gestión asumido por el director tiene un fuerte peso.

Los problemas académicos no tenían espacio de discusión, esto podría en algún momento representar amenaza a la forma de organización puesto que propiciaría la toma de acuerdos entre los profesores, algo que no podía permitirse en ese contexto. En lo académico, igual que en otros aspectos, lo importante era la opinión de la directora y en base a sus ideas se debía desarrollar el trabajo y se vigilaba su cumplimiento mediante la práctica de llamar a los grupos a la dirección para examinar sus conocimientos que debían ser expresados exactamente de la forma en que ella lo había indicado; esta era otra estrategia para mantener el control sobre el trabajo realizado por los maestros, aunque no por ello forzosamente se seguían al pie de la letra sus métodos de enseñanza.

En realidad no se percibe al C.T.C. como un organismo que pudiera contribuir a superar las deficiencias técnico pedagógicas de los profesores, (como oficialmente se establece) si el interés es mantener el control y la eficiencia de la institución, haría "marchar sobre ruedas", entonces basta con el llenado de actas al principio y al final del curso, con lo cual ante la Supervisión de zona queda justificada la actividad. Dentro de este estilo de dirección, más que un organismo de apoyo a la práctica docente, se ve al C.T.C. como un mero trámite más con el cual se debe cumplir y este cumplimiento se limita a la entrega de los documentos correspondientes.

III.2. Un director paciente.

Es debido a la diversidad de opiniones, a los diferentes intereses de las profesoras, a los conflictos, las tensiones, los enfrentamientos, en suma, de formas distintas de vivir los procesos como se

permite ver que la escuela no es sólo un conjunto de funciones a desarrollar mecánicamente, sino una compleja red de relaciones producidas por los sujetos que allí interactúan cotidianamente, interacciones que no sólo tiene que ver con el aquí y ahora del momento presente, tienen que ver con la apropiación de elementos familiares, escolares, etc., que integran la forma de pensar y actuar de los sujetos (Bourdieu 1988, cap. 1) (Sabin 1993) .

Precisamente por esta diversidad, cuando las condiciones fueron favorables, se posibilitó la organización de 7 profesoras (de un total de 12), de ellas, 3 llevaban ya algunos años laborando en la escuela "Guillermo Prieto" y 4 sólo unos meses pero las siete manifestaban rechazo hacia la forma de trabajo de la directora, debido a los problemas que cada una había tenido: a Lill le rompió algunas boletas y la obligó a rehacer un trabajo que no era su responsabilidad. Blanca había sido ofendida en una reunión con los padres de familia; a Rubi le molestaba el trato hacia los niños y su exagerada exigencia; a Alma su falta de respeto por el trabajo del aula; mientras que Paula, Xóchitl y Lilita por conocerla de más tiempo, le tenían "guardados" varios problemas.

Fuera de la escuela se realizaron reuniones para buscar la forma de hacer frente al problema, la decisión fue acudir a distintas dependencias como el Sindicato de Maestros, el Instituto Hidalguense de Educación y el mismo Gobierno del Estado (porque la directora decía tener influencia sobre el Gobernador) para informar por escrito de las irregularidades y solicitar se indagara el comportamiento de la directora, con el propósito de que dejara la escuela.

En cuanto a las otras 5 profesoras, Aurora, Luisa Y Esmeralda manifestaron no tener ningún problema ni necesitar cambios en la dirección, incluso manifestaron su desacuerdo con la estrategia que se les propuso e hicieron comentarios con la directora al respecto; la profesora Hermila estaba en trámites de jubilación y no quería problemas, Catalina no podía intervenir, como se ha explicado en el capítulo anterior.

Durante el período de gestiones hubo temor entre las profesoras, se propiciaron incluso fuertes discusiones con el supervisor de zona y con la delegación sindical. Sin embargo, pronto se dan resultados, en dos o tres meses la directora salió de la escuela y fue comisionada a la Supervisión escolar. Para

sustituirla llegó el profesor Augusto, con aproximadamente 25 años de servicio, 22 como profesor de grupo en los que tuvo periodos como director comisionado con grupo. Los últimos tres años antes de llegar a la "Guillermo Prieto", se había desempeñado como director efectivo en una escuela situada a unos 50 km. de la ciudad de Pachuca en la que laboraban quince profesores de grupo.

El profesor Augusto inició su trabajo en la docencia siendo muy joven, a la edad de 17 años y sólo había cursado hasta la secundaria, ya en servicio estudió en el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y posteriormente en la Normal Superior de Puebla (ver descripción del profesor Augusto)

Hubo un cambio notorio en la forma de trabajo directivo, lo común era y es ver al profesor sonriente, de buen humor, trato cariñoso hacia los niños y amable con profesores y padres de familia, desde el primer día trató de crear un ambiente de participación para todos los integrantes de la institución.

"Augusto: ...pues yo siento que, más que director, pues somos humanos maestra, yo siempre así lo he manejado, he tratado de entender a mis maestros, pues le decimos, tratándose de un permiso, cuando tenga, pues no lo deseamos ¿verdad? pero problemas familiares problemas con un hijo, problemas con los padres, pues maestra vamos a entenderlos y, y pueden retirarse de la escuela, para que solucionen sus problemas, nada más que eso pues yo siento que en los maestros, eh, siento que debe ser un aliciente para responder en el trabajo..." (17)

El nuevo estilo, se caracteriza por la permisividad y la comunicación en corto, los acuerdos y las negociaciones se realizan de manera individual, "dando y dando", esto es, se otorgan favores como permisos para ausentarse de la escuela y a cambio se pide cumplimiento en el trabajo.

De esta forma se crea un ambiente donde existe la confianza necesaria para plantear los problemas, incluso los de tipo personal pero al mismo tiempo se crean ciertas obligaciones para corresponder a lo que se recibe, así el director cree tener mayor garantía de que los profesores tratarán de hacer un buen trabajo.

Este estilo apela a los sentimientos de responsabilidad y cooperación de los profesores, quienes se sienten más presionados a cumplir con ciertas obligaciones, porque el profesor "tiene una forma de

(17) Entrevista no. 7, págs. 82-83.

pedir las cosas, que no se le puede decir que no", de modo que esta forma de dirigir la escuela, en algunos casos puede proporcionar un control mayor que el mismo estilo autoritario⁽¹⁸⁾. Resulta importante que todos los profesores conozcan las normas que rigen el trabajo, el director se encarga de hacer del conocimiento de todos cuáles son las responsabilidades que cada uno debe cumplir, sobre todo en el trabajo con los niños, aspecto que el profesor Augusto considera central. Aunque él dice que no hay necesidad de repetir constantemente cuáles son esas responsabilidades porque las maestras las conocen perfectamente, en realidad, cada vez que se escucha esto, se acompaña del recordatorio en torno a algún aspecto del trabajo que percibe descuidado.

Por otra parte, la idea del director parece girar en torno a que si se conocen con detalle las funciones a realizar, éstas se harían con un mayor grado de compromiso y conciencia, esto es que se tienen más ataduras a la escuela. Con ello puede producirse una limitación a la participación aunque aparentemente exista mayor libertad puesto que el apego a las normas o a los planes frenaría la creatividad y el deseo de comprometerse con alguna otra actividad. Así, las maestras responsables de las comisiones establecidas como las de "acción social" o "higiene", etc., elaboran un plan de trabajo que se pone a consideración de todos pero pocas veces hay objeciones o sugerencias para ellos y son estas mismas profesoras quienes se encargan de poner en práctica las actividades sin que el resto del personal intervenga, a menos de que se tuviera que comentar algún problema a resolver por la comisión correspondiente.

Esta relativa autonomía de los profesores, unida al hecho de que se cree poder influir en la toma de decisiones, según puede percibirse en las conversaciones informales, hace que para la mayor parte de los profesores, el estilo sea aceptable, que se "sientan a gusto" o que puedan, como Margarita, hacerse un ambiente agradable y no deseen un cambio de adscripción.

(18) Cuando Crozier habla de el juego como acción organizada señala que "...el superior sólo puede ejercer realmente su autoridad formal utilizando procedimientos de chantaje hacia sus subordinados. Y si quiere obtener el comportamiento de cooperación que necesita para lograr sus propias tareas, tendrá que ser tolerante respecto a algunas transgresiones a las reglas en vigor, que hacen que los subordinados se sientan culpables." (Crozier 1987:90)

En este estilo⁽¹⁹⁾, la relación es más de tipo informal,

"Augusto:... nosotros nos damos cuenta de que algunos compañeros pues, se cierran al cambio maestra, y nosotros tratamos de, por medio de pláticas, incluso, por medio de ejemplos pues hasta hacerlos este, entender, comprender de que, de que nosotros debemos de estar abiertos a todo, este, tipo de cambios, entonces, tomando en cuenta todas, todo ese tipo de situaciones, de que los maestros eh, se presten a, estén actualizados, a a las nuevas modalidades de la enseñanza, porque hay, hay cosas muy buenas maestra, por ejemplo para mí, estas situaciones, esta serie de actividades que nos proporciona PALEM (Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática) pues para mí, son, son muy buenas, incluso, a veces eh, platico con algunas compañeras y manejamos allí las, las bondades de, de cierto tipo de actividades..." (20)

El director consulta con algunas profesoras las propuestas o comenta las disposiciones que han llegado de la Supervisión escolar, como a manera de sondeo, de modo que, al llegar a la reunión con todo el personal, la mayoría ya sabe qué se tratará e inclusive ya han tomado alguna decisión al respecto y en la reunión sólo se formalizan esas decisiones. Busca reducir la distancia jerárquica entre el director y los docentes, hay un plano de mayor igualdad en que las posibilidades de mando son compartidas por los participantes. De esta forma en los aspectos académicos el director busca persuadir a las profesoras para que utilicen algunos medios que proporciona la SEP, como los cursos y materiales, en este caso habla de lo relativo a PALEM, para que se pueda dar un mayor rendimiento.

Ante este estilo, algunas profesoras consideran importante

"Nohelia:...hacemos un poquito más conscientes todas ¿no? todas todas todas y que pues no nos aprovechemos de la persona que está al frente de nosotros, porque desgraciadamente el pensar que, que la persona es buena gente, que es consciente y que nos respeta, pensamos que podemos abusar

(19) En Bell está caracterizado como interpersonal y es "...típico del director activo y visible. Como sugiere el término, se pone énfasis en la interacción personal, el contacto cara a cara entre el director y su personal" (Bell 1989:98)

(20) Entrevista no. 7, pág. 77.

de él, siendo que al contrario, que debemos darle todo nuestro apoyo ¿no? por permitirnos trabajar como es, sin conflictos y sin estar molestando ni, ni humillando..." (21)

Con esta forma de proceder, se favorece la aparición de la lealtad, encaminada más a la persona del director que al cargo que desempeña, es decir, la valía está en la persona, como si fuera un atributo objetivo de ella, tiene cierto "carisma" (Bourdieu 1987:159) que confiere autoridad personal, aunque en este caso es probable que haya una relación con el hecho tradicional o costumbre de obediencia al director (que por otra parte es la única persona de sexo masculino entre el personal); se conjuga pues el carisma con la jerarquía del puesto. Además, en el caso descrito, se suma la circunstancia de que, aun de manera indirecta -el profesor llegó a esa escuela por designación superior- haya contribuido a superar un problema en las relaciones que se vivían en la escuela.

En este caso, la lealtad es motivada por la misma actitud del director quien parece colocar los intereses particulares de los profesores sobre las funciones específicas que de acuerdo con el organigrama, se deben cumplir, por ejemplo, se marcan cinco horas de permanencia diaria en la escuela, sin embargo, se permite que los profesores por necesidad de trabajar otro turno o porque las profesoras deben recoger a sus hijos, etc., salgan hasta una hora antes de lo establecido. De manera recíproca, se presenta mayor adhesión a la persona del director que al cargo que desempeña, como el hecho de que Rubí asista a reuniones para directores en las que ella no se siente a gusto pero "por cumplirte a él" asiste cuando se lo solicita el profesor Augusto.

El mismo profesor por su conocimiento de la situación que prevalecía en la escuela, tenía dudas en cuanto a la posible lealtad que hacia su persona se pudiera dar.

"Alma.: Maestro, alguna anécdota que Usted recuerde de esos primeros días aquí.

Augusto: (...) pues la, la, la manera en que me recibieron maestra, porque pues siempre, no se crea, venimos con esa duda ¿verdad? con ese temor, de que cómo me van a recibir, a lo mejor no me aceptan
-(22)

(21) Entrevista no. 14, pág. 178.

(22) Entrevista no. 7, pág. 73

La lealtad es entonces un elemento importante en la consolidación de este estilo, en este sentido, el director, debía buscarla porque, al conocer las circunstancias del cambio directivo, temía ser rechazado por el personal docente. Ante esta situación, para el profesor era importante buscar estrategias que permitieran el desarrollo de las actividades y al mismo tiempo, complacer las expectativas de los profesores, de allí que fomente la participación, que permita la toma de decisiones en forma conjunta, etc. Sin embargo, toda esta actitud no es sólo una estrategia de trabajo, en ella se involucran los constructos propios del posicionamiento del profesor.

Así, en la forma de encarar la situación se patentiza el respeto y valoración del trabajo que las profesoras realizan, entre otras cosas para él resulta importante escuchar sus puntos de vista pues considera que "la institución escolar la hacen los maestros, no el director".

Entre las profesoras, se dan varias formas de percibir esta nueva forma de trabajo:

"Alma.: Y esos cambios que ha habido en los directores, ¿influyen en el trabajo?"

Paula: Bastante, mucho, ¡total! decía yo ¡ay qué feo! ahora digo ¡qué bonito! ya amaneció y tengo que ir a ver a esa persona (Cleotilde) que, que ni me quiere ni la quiero ni nos podemos ver y el tiempo se me hacía eterno y ahora el tiempo se pasa rápido, no me da tiempo de nada, ni de cubrir el programa en sí y no es porque me vaya yo a platicar ni a perder el tiempo, se me pasa rápido, volando" (23)

Hay un cambio en las relaciones que se establecen entre los docentes, el ambiente es distinto, se liberan tensiones, hay mayor libertad para expresarse, las profesoras pueden utilizar en su trabajo las estrategias que consideren convenientes sin temor a una posible llamada de atención por no utilizar determinadas formas de impartir un tema o por no estar al pendiente de los contenidos "prioritarios" como sucedía con la directora. Ahora se puede hablar en relación a los distintos problemas, con la seguridad de que las opiniones serán respetadas o cuando menos escuchadas por el director,

"Lili...claro que él tiene otras ideas, es muy paciente, nos consiente en nuestras ideas que le proponemos y vamos trabajando bien..." (24)

(23) Entrevista no. 3, pág. 33.

(24) Entrevista no. 8, pág. 88.

En este sentido, las sugerencias aportadas por los profesores son tomadas en cuenta y se permite la expresión de puntos de vista que son incorporados en el tratamiento de los distintos acontecimientos escolares, se toma en cuenta la experiencia de cada uno en la organización de esos acontecimientos, experiencias que, como puede apreciarse en la descripción de los docentes, es vasta, ya que todas las profesoras que laboran en la "Guillermo Prieto", antes de llegar allí, trabajaron por lo menos cinco años en otras escuelas tanto en el sector urbano como en el sector rural.

El cambio de ambiente fue tan notorio que:

Alma.: Se fue la maestra y luego el director.

Xóchitl: Sí.

Alma.: ¿Y cómo sentiste el cambio?

Xóchitl: Uuy pero completamente, muy bonito, ya muy tranquilo, aunque de momento pues hasta me afectó, este, me puse enferma de mi cara.

Alma.: ¿Porqué?

Xóchitl: Porque estaba tranquila (risas) ya me me había yo acostumbrado a la mala vida, (risas)

Alma.: ¿En serio te pusiste enferma?

Xóchitl: Sí, me vino este, parálisis.

Alma.: ¿Debido a ese cambio?

Xóchitl: Sí, sí, ya después cuando estuve tranquila me puse mala ¿tú crees? se me paralizó la mitad de la cara.

Alma.: O sea que necesitabas que te estuviera molestando (risas)

Xóchitl: Ay no, tampoco, yo ya estaba aparentemente, bien, pero pues sí, llegó un cambio, completamente bueno. (25)

Para Xóchitl, que es nerviosa y se preocupa por todo, el cambio de directores representó un problema tan fuerte que llega al extremo de enfermar. Después de la presión que sentía por la presencia de la directora, el vivir otro tipo de ambiente con tranquilidad, tan distinto a lo que estaba acostumbrada,

(25) Entrevista no. 9, págs. 98-99.

encuentra dificultades para adaptarse a la nueva situación y esto le provocó serios problemas de tipo fisiológico.

Al principio, el cambio de una directora con estilo autoritario a un director muy paciente, parecía satisfacer a todas las profesoras, todo marchaba sobre ruedas, se creó un ambiente agradable, se hicieron planes para cambiar las condiciones materiales de los salones y del edificio en general, se modificaron algunas prácticas cotidianas como la formación de los alumnos en los homenajes, se consideraron la edad de los alumnos y las necesidades de las profesoras en la asignación de salones, etc., todo ello con la participación y sugerencias de las maestras, entre quienes parecía existir armonía, incluso se organizan los almuerzos para que a diario, de manera rotativa cada uno se encargara de disponer los alimentos; la comisión de acción social se propone festejar el cumpleaños de todos, algunas veces esto se hizo en la escuela y otras ocasiones en algún restaurante.

Sin embargo, poco a poco, a medida que se conoce más al director y la convivencia entre compañeros propicia el acercamiento, surgieron problemas, se aprovechaban las reuniones, lo mismo las de trabajo que los almuerzos o los cumpleaños para "echar en cara" a las compañeras que no quisieron apoyar en las gestiones para "correr" a la directora y reprobar su actitud "cobarde y conformista" pero que ahora sí podían gozar de las ventajas del cambio. Todo era un constante recordar y comparar las actitudes de prepotencia anteriores con la actual tolerancia y paciencia del director, que "es bien bueno, es bien bueno, pero... se pasa de bueno"

"Alma.: Y el cambio con el director, ¿cómo lo sentiste?"

Blanca: Pues al principio lo sentí muy bien, después lo siento muy blando, o sea, ¿cómo te diré? pus, o sea, ya ves que yo no me callo y yo siempre he sido de la idea de que, de que un director, pues hasta cierto punto te debe de imponer su, su ¿cómo te diré? su trabajo, su forma de, o sea, no no de mala manera pero si que debe uno de seguir un patrón ¿no? o sea, es como los hijos, que ni tanto amor ni tanto... como un patrón, y yo pienso que él debe ser el guía ¿no? de ese patrón y con él no lo siento así, o sea, siento que sí, este, ¿cómo te diré? siento y se lo he dicho a él, muchas veces, a veces he tenido

fricciones con él, por lo mismo, porque me desespera que te acaba de decir una cosa y si ya van y le dicen que no, te la cambia, y yo pienso que así no es... (26)

Se percibe cierta debilidad en el director quien, en las conversaciones informales, aparenta "dar por su lado" a todos, escucha los puntos de vista que en algunos casos son opuestos y acepta las razones de todos, lo que le lleva ocasionalmente a cambiar su postura respecto de ideas expresadas con anterioridad. En este sentido se exige del profesor que sea más enérgico, que haga valer las razones que le llevaron a alguna determinación y que sostenga sus puntos de vista. Al respecto Ball (1989:102) considera que un director de estilo interpersonal puede provocar perplejidad, frustración o inseguridad ante la ausencia de decisiones firmes.

Si a la directora autoritaria se le censuraba el que intentara vigilar todos los momentos del trabajo y que impusiera sus procedimientos y hasta los contenidos que debían ser trabajados, cuando el director hace exactamente lo contrario, es decir, da libertad en estas y otras cuestiones, se le pide asuma otra actitud: enérgica pero no de "mala manera", que desarrolle un liderazgo firme. La cuestión es que se pueda tener la confianza necesaria para plantear opiniones o manifestar desacuerdos pero al mismo tiempo exista la capacidad de trazar y seguir líneas de acción bien delimitadas.

"...Entro a la dirección y me siento a escribir, llega el director, lo saludo, entra en seguida Luisa, muy enojada con dos de las niñas que estaban afuera llorando, le explica al director que ella las castigó porque se estaban peleando y otra niña, que en ese momento entra con su hermana, una es de sexto y otra de segundo, la de sexto le contestó a la maestra "muy feo", dice la profesora que si las castigó es porque eso no se hace en la escuela, que si en su casa acostumbran hacer esas cosas que allá lo hagan pero que en la escuela no se puede estar peleando a trancazos a la hora que sea, ella regaña a las cuatro niñas, realmente se ve enojada. El director sólo escucha, cuando la maestra se calla, el director pregunta a las niñas qué se va a hacer con ellas, que si son señoritas, ellas tienen que portarse como tales, y que si en los hombres se ve feo que se estén peleando, es todavía más feo en las niñas, les dice

(26) Entrevista no. 5, pág. 53

que se vayan a su salón y que se pongan a trabajar. La maestra no queda muy satisfecha con esta decisión por lo que se ve, se sale muy enojada." (27)

Esta es una de las "debilidades" del profesor: su actitud hacia los alumnos, que molesta a algunas profesoras porque los consiente, los "apapacha" y no castiga sus faltas y con ello consideran que no se puede corregir la disciplina. Jhon Eliot (1991: 75) señala que, dentro de la cultura tradicional de la enseñanza, cuando un director muestra incompetencia o poca experiencia para tratar a los niños, los profesores lo perciben con poca autoridad, opinan que no hace uso de su poder legítimo porque como director tiene la facultad de "imponer medidas correctivas más fuertes". Para algunas profesoras sería preciso que el director tuviera más "energía" para tratar a los niños y encontrar en él apoyo para resolver aspectos que les causan problemas, como es la "mala" conducta de los alumnos y que remitirlos a la dirección sirviera como correctivo capaz de hacerlos desistir de cometer nuevas faltas.

"Alma: Entonces para Ud. una característica importante para el director es que esté preparado.

Lili: Claro, un director, como yo la tuve, que mi impresión jamás la olvidaré de esa maestra (se refiere a una directora de otra escuela donde antes trabajó) , que el director esté capacitado, preparado, que sepa entender a su personal, que lo guíe, que no se incline ni de un lado ni de otro, porque es difícil ser director, lo reconozco, pero debe de haber capacidad para, para no haber este, problemas entre maestros..." (28)

Otra exigencia es que académicamente el director esté capacitado para guiar el trabajo de todos los profesores, que sea capaz de orientar a los profesores cuando tengan dudas de tipo técnico, que si el profesor no tiene el conocimiento de algún contenido o procedimiento de enseñanza, encuentre en el director una fuente de alternativas, es como si se mostrara cierta dependencia, como estar a la espera de que sea el director quien resuelva los problemas graves o pequeños que pudieran presentarse, sin importar que esos problemas sean de tipo administrativo o técnico.

Además, dentro de lo que son las relaciones entre profesores, al parecer se pide al director que sea capaz de actuar como una especie de árbitro, que tenga la actitud y palabras justas para detener los

(27) Observación no. 3, pág. 26.

(28) Entrevista no. 8, pág. 92.

ataques o para premiar los esfuerzos que haga cada profesor, esto coloca al director en un papel sumamente difícil, hecho reconocido por las profesoras pero que no impide esperar más de lo que el director, como ser humano, pueda realizar. Además de que en reuniones o de manera personal se le hagan notar los supuestos errores cometidos y se le reprochen sus actitudes, cuando no son satisfactorias para cada docente.

Los mismos alumnos, los padres, el supervisor escolar, y hasta el sindicato, ejercen presión sobre las funciones que el director debe cumplir lo que dificulta su labor. La situación se complica si a esto se le suma el hecho de que no existe ninguna preparación especial para ser director, como es el caso del profesor Augusto, quien después de laborar cerca de veinte años como profesor de grupo, es ascendido a director y este oficio debe aprenderlo en la práctica misma, mediante la observación que hace de otros directores o cuando, al ser comisionado como director con grupo en otras escuelas, tuvo que conocer algunas funciones propias del cargo. Sin embargo, esto no prepara lo suficiente para enfrentar la serie de situaciones conflictivas que en una escuela pueden ocasionarse, dada la diversidad de sujetos que en ella confluyen.

Sobre todo, lo que se le pide al profesor Augusto es que sea firme cuando una decisión que afecta el trabajo de los profesores ha sido tomada.

"Margarita: Pus, eeh nada más que se respeten los acuerdos que se toman, total, si me da una fecha, esa y se acabó, si a mí me dice, por decir algo, ahorita en los festivales, orita que viene lo del convivio de los niños y de los maestros, si me, si me dicen mire el doce de diciembre se hace el convivio de los, de los niños, que se respete, eso que se dice, nada más, y ya.

Alma: Hasta ahorita no se respetan los acuerdos.

Margarita: Ha habido ocasiones en que se mueven por, no por ... ¿cómo se llama? pues quizá, que no está bien planeado o que se deja influenciar porque (en voz baja) porque mire maestro, mejor esto."⁽²⁹⁾

Se detecta debilidad o falla en el aspecto de la toma de decisiones, se considera que el director se deja influir por los comentarios que cada profesor pueda hacerle y que, como escucha a todos, en realidad

⁽²⁹⁾ Entrevista no. 11, pág. 125.

cambia de opinión con frecuencia lo que perjudica la organización de las actividades de cada grupo. Por lo que respecta al director, él piensa:

"... más que presionar, tratar de hacerles ver, digamos si, si se toma esta, esta decisión, pues, hacerle entender al maestro que no, no, no hay ningún problema, más que presionarlos tratar de que comprendan, de que entiendan porqué se debe hacer de una manera o de otra manera la, las cosas, ¿no? porque hay veces que, que los maestros se nos cierran porque ellos persiguen, tal vez ellos persiguen otros intereses personales que no se deben traer a un centro educativo, digamos, ver el beneficio de la institución y más que nada de los niños de la comunidad escolar en este caso ¿verdad? entonces pues si los presionamos siento que vamos a a tener problemas ¿no? tratar de hacerles entender el, el porqué se va a tomar esta decisión, porqué se va a hacer de esta manera y así, que ellos entiendan y así me ha dado resultado ¿verdad? al principio no quieren entender pero ya digamos para tomar la decisión pues ya nos entienden y a veces dicen pues maestro tenía Usted razón porque siempre el director, pues el director debe de tener conocimiento de lo que va a hacer, saber qué es lo que quiere hacer, digamos no pedir una opinión porque no sabe lo que tiene que hacer, él debe saber digamos, hacia dónde va, tiene que tomar todo esto en cuenta y si surgen los problemas pues tomar la decisión y después explicarles a los maestros, se hizo esto por esto."⁽³⁰⁾

Para el profesor Augusto es muy claro que las decisiones son responsabilidad suya, si hay posturas opuestas, mediante las charlas informales trata de persuadir, de convencer, si no lo logra, entonces toma la determinación y después sólo le resta explicar porqué se hizo tal cosa y esto es lo que le da resultados porque una vez hechas las acciones, se les encuentra lo positivo.

Un aspecto que marca el profesor es que él sabe hacia dónde va, si pide opiniones no es porque no sepa qué hacer, por el contrario, parece implicar que tiene perfecta claridad en cuanto a lo que pretende conseguir y en todo caso, puede tomar las opiniones que sabe le serán favorables, para reforzar su decisión y para que al mismo tiempo cree un ambiente de aceptación, al menos en algunas compañeras, hacia lo que ha determinado.

⁽³⁰⁾ Entrevista no. 7, págs. 80-81.

Por otra parte, el hecho de que el director tenga más confianza para tratar determinados temas con algunas profesoras, para pedirles su opinión en aspectos que no necesariamente debería consultar, también provoca que se moviñen las lealtades o su contrario, las traiciones, en los acontecimientos cotidianos; lealtades o traiciones que pueden ser de corta o larga duración, según sea la importancia del acontecimiento y que pueden manifestarse en las mismas relaciones, desde el saludar de alguna forma distinta a la acostumbrada, hasta no cumplir con lo acordado o "hablar mal" de Augusto con otras personas, en el caso de las traiciones y en el caso de las lealtades desde las bromas hasta llevarle "un taco" para que desayune o hacer trabajos que a él corresponden.

El profesor habla de los posibles intereses que las profesoras individualmente o en grupo, pretenden resguardar cuando se deben tomar decisiones, lo cual impide la posibilidad de considerar los diferentes puntos de vista, no puede escuchar ni dar satisfacción a todos durante todo el tiempo, (Baill 1989:160) lo cual provocará oposición por parte de quienes para una decisión específica, quedan fuera, aunque en otra oportunidad se invierta la situación. Esto puede originar la idea de que al mismo tiempo el director está con unos y está con otros, situación que advierte de la existencia de grupos de profesores en conflicto⁽³¹⁾, con lo que la misma organización escolar adquiere dinamismo porque se entra en una especie de competencia para mostrar que las ideas de un grupo son mejores, lo que de alguna forma moviliza los pensamientos, es decir, se ponen en juego los intereses de los profesores o lo que creen que son sus intereses en torno a los distintos aspectos de la vida escolar.

La oposición mostrada primero hacia el estilo directivo autoritario y después hacia el paciente, pudiera estar relacionada con el control, se ha pretendido controlar el trabajo docente desde los horarios, "de tal a tal hora enseñas español" etc., igual que los contenidos y los métodos, las mismas actitudes de los profesores, de modo que hay una pérdida de libertad para desarrollar la creatividad.

La persona encargada de verificar que estas cuestiones se lleven a la práctica, es justamente el director, por lo que quizá los profesores tengan algún rechazo, sea cual sea la forma de gestión que

(31) Para Giddens (1987:113) el conflicto está unido al poder y se origina cuando los intereses de los hombres no coinciden, aunque advierte la posibilidad de que los mismos sujetos pueden equivocarse respecto de sus intereses.

adopte y así busquen y marquen errores cometidos por el o la directora en cada una de las distintas actividades que debe coordinar. En algunos casos, cuando los profesores creen que su trabajo no es valorado lo suficiente, expresan su desacuerdo en contra de quien está a cargo de la dirección, pues como manifiestan, si las actividades salen mal, nos responsabiliza de ello pero cuando salen bien, las felicitaciones del supervisor son para el director y él no es capaz de reconocer en público lo que las maestras hicieron para lograr este objetivo. Al respecto Elliot (1991: 20) considera que los sistemas de gestión pueden ser aceptados cuando posibilitan la creación de estructuras colegiadas que se encarguen de la elección o elaboración de normas aún cuando se respeten las jerarquías. Esto es lo que sugiere el caso de la escuela "Guillermo Prieto", las profesoras quieren que se determinen en conjunto las acciones a desarrollar pero que se respete la jerarquía de las distintas comisiones y la del mismo director.

III.3. Un director o una directora "especial"

Un aspecto que las profesoras marcan es la existencia de un director o una directora tan capaz que a él o ella se puedan dejar todos los problemas escolares cotidianos con la certeza de que sabrá resolverlos de la mejor manera.

Alma: ¿En todas las escuelas en que Usted ha estado, ha sido así?

Lili: No, eh, donde yo estuve anteriormente era una escuela de 24 maestros donde, tenía una directora muy capaz en todo, nos orientaba, tenía un carácter tan sutil, tan generosa, tan educada que, hasta para entrar en el aula, tocaba y nos pedía permiso si se podía entrar, nos orientaba, ella tenía la especialidad en matemáticas, nos orientaba mucho nos explicaba eh, por el día en que cualquier maestra fallaba en llegar a la escuela, ella atendía el grupo, eh, una vez que se me ocurrió faltar por, porque quería yo faltar, a ver qué se sentía ser holgazana en ese momento, entonces falté y me remordió la conciencia al día siguiente porque ella estaba muy preocupada, que qué me había pasado, que si no me había yo enfermado, o algún accidente, allí me sentí mal, porque ella se preocupó por mí, porque como nunca

faltaba ni llegaba tarde, en ese momento se preocupó y yo me sentí mal y ella hasta la fecha muy educada, eh, nos dio un ejemplo bastante amplio, bonito, agradable.⁽³²⁾

Algunos profesores de la escuela "Guillermo Prieto", consideran que en escuelas donde trabajaron en otro tiempo, las condiciones de trabajo planteadas por los directores eran tan distintas que se podía desarrollar un trabajo docente de mayor calidad, en esas instituciones no había problemas entre los profesores, y el director reunía las cualidades de ser un guía académico, tenía la suficiente energía para controlar todas las problemáticas, de asumir la responsabilidad en la toma de decisiones sin titubeos y además entender a los profesores tanto en sus problemas académicos como en los de tipo personal.

En este caso parece existir un deslizamiento de sentido en tanto las relaciones vividas en otro tiempo y en otro lugar, tienen una significación distinta en el presente, se ven desde otra luz o con otra dimensión que se ha conformado con el paso del tiempo. No se pierde en el proceso la representación simbólica que conecta a lo imaginario con lo real (Castoriadis 1983: cap. III). Es decir, se reconoce la escuela, el mismo tiempo en que esto se desarrolló, las condiciones, los roles desempeñados tanto por el director como por los profesores (sin que esto quiera significar que el individuo es un rol, por el contrario, aceptamos con que desempeña a lo largo de su vida varios roles pero es más que la unión de todos ellos como plantea A. Heller). Se reconocen estos elementos reales y se les asigna un significado en el que se integra lo imaginario.

Por otro lado, el mito⁽³³⁾ del director excepcional tal vez tenga que ver con la necesidad del profesor de creer que existe el profesionalismo dentro de su carrera, que se puede ser y de hecho se es un profesor profesional y no sometido al exceso de control, si hay una dirección capaz de hacer surgir lo mejor de cada uno en el trabajo cotidiano. Se puede entender al director como representante de una cultura represiva que limita las acciones de los profesores⁽³⁴⁾

(32) Entrevista no. 8, pág. 89.

(33) Octavio Paz explica que "El mito es habla, su tiempo alude a lo que pasó y es un decir irrepitible; al mismo tiempo es lengua: una estructura que se actualiza cada vez que volvemos a contar la historia. (...) un mito es un cuento contado con palabras" (Paz 1987:28). Para Freud "...el mito constituye el paso con el que el individuo se separa de la psicología colectiva..." (1991a:73) es una forma de separarse imaginariamente de la masa aunque se regresa a ella para contar la historia.

(34) En relación a la cultura como mecanismo de represión resulta interesante el trabajo de Freud en "El porvenir de una ilusión" y en "El malestar en la cultura"

El mito ofrece una solución a estos conflictos, el profesor no cuenta esto porque quiera mentir sino porque preservando el mito encuentra alguna justificación a su trabajo, se forma una imagen de sí mismo que lo salva de la subvaloración social de su trabajo. Además, para crear el mito existen algunos elementos objetivos o reales; los profesores que hablan de este "cuento", han trabajado en varias escuelas con organización distinta pero recuerdan una en especial en la que incidieron circunstancias -de los sujetos o materiales- que permiten dar forma al cuento, elementos que a la distancia temporal, adquieren un significado que, conservando algo, sea distinto a lo que se vivió. Así, el mito dice del pasado de los profesores pero cada vez que se repite adquiere actualidad, se modifica, no se dice con las mismas palabras, con otros significados secundarios aunque se conserve un sentido sustancial. En este sentido Ricoeur (1987: 86) señala que el relato tiene una función mediadora para mantener unidos la "mutabilidad anecdótica de una vida" y la conformación de una trayectoria y de esta manera contribuir al proceso de identificación.

Surge así la idea de un estilo mítico de dirección en el que los profesores se sienten a gusto y desarrollan un trabajo de calidad que no puede ser cuestionado, dado que sólo ellos lo conocen y tienen los elementos para sostenerlo.

En este mito, el contexto proporciona significados específicos para cada elemento, *"Blanca... la directora que yo tenía en México (se refiere a la ciudad de México) pues era una persona bien humana, bien... o sea, que por ejemplo ahorita ella entraba, llegaba y te decía ¡ay, cómo estás, que quién sabe qué! te saludaba y se ponía a trabajar con los niños y luego te mandaba traer y te, te decía, o cuando llegaba uno tarde o le avisabas cuando faltabas, ella se detenía a los niños y trabajaba con ellos, en lo básico y cuando llegabas, sí, así, sin regañarte ni mucho menos, pues te decía lo que estaba haciendo, o sea el dictado, yo siempre tuve primero o lo que les pusiera y este, te decía, mira este niño, hay que hacerlo así, o sea no te regañaba sino te daba sugerencias de cómo mejorar a esos niños y o sea, a veces ella, este bueno, a lo mejor porque había estudiado mucho, te, te los pedía y te ayudaba con ellos, no eran muchos, o sea, es que era otro nivel (...) y por ejemplo ella te tenía la, cuando veías que entraba con su taza decía ¡ay en la torre! porque te llevaba su, tu cafecito y tus galletitas y te decía*

tómalo, y ya sabías que en ese momento iba a trabajar con tus niños!... pero, o sea, no te avisaba ni ... suponga, después del recreo o cuando podía, iba y cuando veías la tacita de café, decías ¡hijole! y ... pero o sea, no te lo tomaba deee, pus ay, tenía mucho tacto ¿no? para trabajar con tantísima gente... (35)

Para la profesora Blanca una buena directora es humanitaria, ayuda con los alumnos atrasados, da sugerencias para el trabajo, tiene tacto en la conducción de los profesores. Ella sitúa esta buena dirección en una escuela urbana, en una ciudad grande, donde el número de profesores y de alumnos es elevado y eran pocos los alumnos, que tenían problemas de aprendizaje o de conducta. Reconoce que "el nivel era otro", distinto al que existe en la escuela "Guillermo Prieto", al parecer consideraba ese ambiente más favorable para el trabajo, sin embargo, no relaciona esta diferencia con la labor desarrollada por los directores en los dos ámbitos que ella menciona.

La sutil vigilancia ejercida por esta directora, hace que para Blanca se cree un ambiente de trabajo agradable, en el que existe la seguridad de que los posibles errores que ella o sus compañeros cometieran, eran percibidos por la directora y además proporcionaba ella misma algunas sugerencias para corregirlos, de esa manera, es la directora quien llevaba las riendas en lo académico y esto trascendía a las relaciones de los profesores quienes no tienen motivo de queja; de modo que todo marchaba bien, la directora era capaz de resolver todo tipo de situaciones problemáticas, según el mito contado por Blanca.

Esta y otras formas de contar el mito, permiten resolver la contradicción que se presenta en el hecho de desear ser profesionales pero no contar con las condiciones necesarias para lograrlo. De alguna manera, al creer que con la gestión de un excelente director se puede trabajar de otra forma, también excelente, se justifican los fallos que en el momento presente se detecten en la práctica.

Por otra parte, los aciertos en la gestión del profesor Augusto en el presente, se ven opacados por otras acciones que rechazan los profesores, "el profesor es bueno pero no sostiene sus decisiones" o bien, "el profesor es humanitario pero le falta energía". Por el contrario, cuando se ha creado el mito, las

(35) Entrevista no. 5, pág. 51.

cosas "negativas" que seguramente existieron en la práctica de quien habla, se borran y se recuerda o se cuenta únicamente lo que contribuye a reforzar el cuento.

III.4. El estilo directivo.

La forma de interpretar, vivir y hacer vivir a los demás las funciones designadas, está en estrecha relación con lo que ha sido, es y será el sujeto, allí se hace presente su trayectoria, lo mismo que sus expectativas del futuro en relación al mismo trabajo, es esto lo que trasciende al hecho de sólo cumplir con las funciones establecidas. Eggleston (1980: cap. 5) narra el caso de la Srita. Sanders para ejemplificar el tipo de respuestas de los docentes ante determinados problemas y en su relato este autor señala cómo evidentemente la trayectoria de la profesora: la forma en que fue criada y su socialización profesional, tiene estrecha relación con su respuesta ante un acontecimiento y cómo en sus estrategias de clase y en el contenido de las mismas, se hace patente su cosmovisión. En nuestro caso, si bien existe un manual donde se especifican las funciones que el director debe desarrollar, la interpretación que la directora autoritaria o el director paciente hacen de ellas es distinta, lo mismo que la forma de llevarlas a cabo y por lo tanto de hacer que los profesores efectúen las propias.

Por otra parte, el objetivo del director en la institución escolar es mantener el control tanto en el plano de lo organizacional como en el plano de lo educativo (Ball 1989). De acuerdo con Richardson, los directores desempeñan muchos roles: "figura representativa, jefe, enlace, supervisor, propagador, portavoz, emprendedor, pacificador, asignador de recursos, negociador, fijador de objetivos, evaluador, coordinador del curriculum, docente y modelo de valores profesionales" (Richardson 1993:269) Por su parte, López considera que "Un director escolar deberá desenvolverse con cierta soltura en los ámbitos educativo, legislativo, administrativo, de gestión de recursos materiales, de gestión de recursos humanos, de relaciones públicas con la Comunidad y con la Administración, de comunicación oral y escrita, de organización, de resolución de conflictos, y un etcétera que se haría francamente largo si descendiéramos a la enunciación de las correspondientes subtareas". (López 1994:105) . De modo que, cuando adopta un estilo específico para desarrollar su trabajo, ese estilo define la situación escolar a la que han de adaptarse

los profesores de grupo, los alumnos, los padres de familia y demás participantes. Así, las relaciones entre los profesores, el trabajo y conducta de los alumnos, la intervención de los padres y otras cosas, son de una forma en la gestión autoritaria y de otra forma en la gestión del director paciente.

Si bien el director tiene autoridad formal en la escuela, el límite está marcado por una autoridad de mayor jerarquía, que en este caso es el supervisor de zona a quien debe rendir informes periódicamente de las actividades desarrolladas. Ese límite además, es fuente de presión hacia el director, dado que le exige cumplir con determinadas cuestiones que son planteadas exteriormente por la S.E.P. Otra fuente de presión son los padres de familia cuya exigencia va desde los contenidos hasta las actitudes que ellos consideran debería trabajar el maestro de grupo, frecuentemente una vía utilizada para manifestarlo es que los padres acudan al director o directora para plantear estos problemas y que sea quien se encargue de establecer o restablecer el control.

Los mismos profesores exigen -no necesariamente de manera abierta y consciente- que el director sea el ideal, que sepa responder ante las presiones y al mismo tiempo mantener el control organizativo y académico de la escuela. El director, por tanto, se haya ante la disyuntiva de a quién responder: a los profesores, al supervisor o a los padres de familia o a los mismos alumnos⁽³⁶⁾. Así, el estilo que adopte, tratará de dar respuesta a estas exigencias, lo que permite entender que en realidad no es un estilo predefinido y constante sino que tiende a la movilidad, a buscar el equilibrio según las circunstancias pero que al mismo tiempo, para no ser tachado de débil o inconsistente, conserva ciertos rasgos o actitudes propias de la persona, (de las que no puede desprenderse) y son precisamente lo que permite distinguir o clasificar los estilos.

El estilo directivo parece estar en relación con lo que es la "fachada social" (Goffman 1993: 33-41) en que la persona utiliza algunos medios, su apariencia y sus modales para expresar de manera intencional o de manera inconsciente su posición ante los demás⁽³⁷⁾. La directora autoritaria, con su

(36) Para L. Stenhouse (1987:228) el director es la autoridad local responsable pero pocos son los que están preparados para asumir la responsabilidad en la toma de decisiones contrarias a lo que parece mejor

(37) Goffman en su desarrollo de lo que es la fachada alude al uso inconsciente o intencional que de ella pueden hacer los sujetos pero no hace un desarrollo de los aspectos inconscientes, más bien su perspectiva dramática refleja la idea de sujetos (actores) que actúan racionalmente.

forma de vestir, su hablar "golpeado", su apariencia militar, la forma de intimidar a alumnos, padres y profesores, la disposición y uso del mobiliario en la dirección y en otros espacios de la escuela, la distribución de los salones así como la forma de expresarse de los demás, imprimen un sello característico a su gestión. Lo mismo sucede con el director paciente, mediante su trato cariñoso hacia los alumnos y amable con profesores y padres, cómo distribuye y usa los espacios físicos escolares, de acuerdo a las necesidades, preferencias, etc., que los profesores plantean, lo mismo que su disposición para escuchar opiniones reafirma su postura frente a la escuela "Guillermo Prieto".

Así el director, mediante sus medios, apariencia y modales -en la medida en que sean coherentes entre sí- afirma el lugar que ocupa en esa división social del trabajo dentro de la escuela. Para el puesto de director existen funciones definidas oficialmente y muchas otras que lo cotidiano le confiere, como el ser "árbitro" en algunas riñas por citar alguna. Así, hay funciones que, aunque un profesor pudiera realizar, es el director quien debe asumirlas, según los planteamientos de los propios docentes. Nuevamente, los medios, apariencia y modales que el director pone en juego en su gestión, están en relación con lo que ha sido su formación familiar y escolar, es decir, su trayectoria.

IV. LA ZONA DE LO PÚBLICO Y LA ZONA DE LO PRIVADO EN EL TRABAJO DE LOS PROFESORES DENTRO DE LA ESCUELA.

IV.1. Lo público y lo privado para los profesores.

Cuando llegó el profesor Augusto a la escuela primaria "Guillermo Prieto", se dio la posibilidad de proponer innovaciones en el trabajo escolar, de modo que al plantearle la inquietud por el trabajo que yo pensaba debía desarrollarse en el C.T.C., el profesor comparte la idea de buscar soluciones a los problemas cotidianos apoyadas en la experiencia y/o capacidad del mismo personal docente, de esta forma se acuerda una reunión con todas las profesoras para plantearles esta idea. misma que es apoyada aparentemente por unanimidad. (al menos no hubo opiniones en contra). En esta situación, seguramente influyó el deseo de varias profesoras por cambiar las prácticas que habían existido durante la gestión directiva anterior. Es así como se inician las sesiones sistemáticas del C.T.C.

En las primeras sesiones la temática fue conocer los documentos oficiales que establecen el funcionamiento y atributos de este organismo, dado que la mayoría de los profesores y el mismo director dijeron desconocer estos aspectos. Posteriormente se abordaron algunos temas de interés para los docentes, como la enseñanza de la lectoescritura, el manejo de las fracciones comunes y decimales, los problemas de disciplina y aprendizaje en algunos grupos, etc. El tratamiento para estos distintos temas fue superficial, basado exclusivamente en la experiencia de quienes querían hacer comentarios. Fue hasta el curso siguiente. (92-93) cuando se sugiere el desarrollo de una propuesta de trabajo elaborada por Cecilia Fierro (1989) en la que se plantean cuatro etapas: la primera tiene como propósito el análisis y reflexión de la práctica a nivel individual que posteriormente se comparte con todos los participantes; la segunda etapa propone el análisis empírico y teórico de los problemas concretos que en la práctica cotidiana se presentan; la tercera etapa tiene como eje la búsqueda de respuestas alternativas y se acude a las fuentes localizadas en la etapa anterior; así se llega a la cuarta fase en la que se pretende la transformación de la

práctica y se busca hacer planteamientos concretos de acciones a desarrollar y un plan de seguimiento que permita la evaluación y reelaboración de actividades de modo que se conforme un proceso permanente de reflexión, análisis y transformación del trabajo docente.

Este trabajo fue aceptado entusiastamente por algunas profesoras y con cierta apatía por otras, sin embargo, en la misma reunión en que se aprueba se inicia la puesta en práctica y a partir de esa fecha, cada sesión tenía un tema predeterminado que no necesariamente correspondía a lo establecido en los documentos normativos de la SEP.

Durante los cursos (92-93 y 93-94) las sesiones se programaron cada quince días después de recreo, para lo cual "despachábamos"⁽¹⁾ a los niños, contraviniendo con esto dos indicaciones oficiales: a) se establece sólo una reunión por mes: b) no se deben suspender las actividades de los alumnos. Para el curso 94-95 las profesoras y el director determinan que solamente los viernes últimos de cada mes se efectuarían las reuniones.

Una vez iniciada la propuesta, acordamos, después de dos o tres reuniones, que la organización y conducción de cada una de las sesiones no recaería en una sola persona sino que de forma rotativa, todos los docentes, incluido el director y la profesora de educación física, participaríamos en esta actividad. Para ello se formuló un calendario en el que además de las fechas se estableció la secuencia de participación, esto es, quién conducirla cada reunión.

Al mismo tiempo se propuso que el espacio de las reuniones, además de servir para el desarrollo de los temas específicos, se podría tomar como lugar de convivencia para "limar asperezas" y mejorar así las relaciones de los docentes. Para esto se sugirió que, como primer intento, se invitara por escrito a todos los compañeros y se les ofreciera algún "detallito" como recuerdo. En la primera invitación que circuló, la profesora encargada escribió "Reunión de trabajo colegiado" y al parecer, a partir de entonces, las sesiones adquieren el nombre de "colegiado". (En capítulo posterior se abordará de manera más amplia este aspecto.)

(1) Despachar a los alumnos equivale a dar por concluidas las actividades del día.

Inicialmente así se hizo pero después de algunas reuniones se suprimió la invitación. A cambio se inició la costumbre (que hasta la fecha continúa), de ofrecer un refrigerio sencillo y el "detallito" pasó de ser una paleta o un lápiz al principio, a algo elaborado por las maestras: así se han hecho manteles individuales, dulceros, separadores, botes decorados, etc., o bien, algunas compañeras compran artículos como tazas, platos, servilletas, y otros para obsequiar cuando les corresponde. De esta forma, cada reunión representa para quien conduce, un trabajo extra; además de preparar el tema de exposición con los materiales necesarios, tiene la preocupación por buscar o elaborar el obsequio y esto a su vez origina un gasto por la "sencilla" comida que ofrece.

En el desarrollo de la propuesta se han tocado temas que invitan a la reflexión en torno a la propia práctica docente, lo que a criterio de algunas maestras provocó:

"Esmeralda... que todas se trataban de pelear o de decir, porque eso era, este, que algunas maestras tenían problemas y allí (en la reunión) veían el momento de decirlo..."⁽²⁾

Si la actividad del día era, por ejemplo, elaborar una gráfica del desempeño profesional de acuerdo a como cada quien recordara todos sus años de servicio ponderándolos mediante una escala estimativa con gradientes de 10 a -10, después presentar esa gráfica a los compañeros y explicar porqué cada año tenía tal valoración, esto era motivo para recordar que otros compañeros se habían portado mejor, que eran más compartidos y esto se contrastaba con la situación presente en que a cada paso se tenían problemas; en la reunión de Consejo se aprovechaba la ocasión para manifestar inconformidades que llevaban a pleitos, así que surgen divisiones entre los profesores, al principio, en cada reunión:

"Constantemente se recordaba lo mal que la directora se portaba, lo que acabó por molestar a algunas maestras y ellas decían que preferían no ir a las reuniones (aunque sí asistían) porque siempre era lo mismo, eran las maestras que no habían participado en el asunto de "correr" a la directora, pero como ahora se podía establecer otro tipo de reuniones, se hicieron nuevas amistades y hubo choques entre quienes antes se llevaban bien o se habían unido ante el problema, pronto esa situación se convirtió en motivo de pleito."⁽³⁾

⁽²⁾ Entrevista no. 4, pág. 47.

⁽³⁾ Testimonio, pág. 15

Después de un año, en el que hubo mucho acercamiento entre profesoras aumentándose el grado de convivencia y se propició un mayor conocimiento de los sentimientos y los pensamientos de todos, surgieron simpatías pero también fuertes antipatías. Incluso se conforma, sin planearlo y sin verlo así, una especie de club de tejido en el que Lili, Paula, Blanca, Luisa que son expertas en esta actividad, enseñan a las demás a confeccionar suéteres, chambritas y otras prendas, Blanca invitó a una vendedora de estambres quien se presentaba cada quincena a cobrar y llevar más material. Todo esto hizo que se estrecharan más las relaciones pero también que se conociera más a todos y que por esa mayor intimidad y confianza, se tuvieran otros problemas que en las reuniones encontraban una vía de salida. Según Freud (1991a: 39) esta situación se presenta cuando hay una aproximación íntima entre los sujetos que origina ambivalencia de sentimientos.

Se posibilitó así que "el colegiado" no fuera un espacio de intercambio académico exclusivamente sino que surgieron temas de diversa índole, algunos de los cuales fueron el pretexto para desatar polémicas entre los docentes, como el hecho de atender a los alumnos a la hora de recreo, el control de la disciplina, el control de la puntualidad de alumnos y maestros.

Como se organizaron los almuerzos para todos a la hora de recreo, lo cotidiano era dejar "a la de guardia" ⁽⁴⁾ sola, con la responsabilidad de atender al total de alumnos y, debido al reducido espacio para el juego, con la constante preocupación de posibles accidentes entre los alumnos, como ha sucedido en algunas ocasiones. En las reuniones esto se discutía y todos aceptábamos la necesidad de que el mayor número de profesores atendiera y vigilara a los niños. Así, se llegó al acuerdo de bajar al patio para estar cerca de ellos, sin embargo la plática, la comida o el tejido hacían que se volviera a quedar sola la maestra de guardia invalidándose así las discusiones y los acuerdos.

Un tema recurrente en las reuniones ha sido la puntualidad de los profesores, algunas maestras llegaban por lo regular después del "toque", es decir, después de que se daba la señal para que los niños se formaran, en el otro extremo están quienes llegan a la escuela hasta cuarenta y cinco minutos antes de

⁽⁴⁾ Estar de guardia significa tener la responsabilidad de organizar los festejos cívicos, la formación de los alumnos a la hora de entrada y después de recreo, vigilar la conducta de los alumnos en los patios, etc. Generalmente esta responsabilidad tiene duración de una semana para cada profesor, repitiéndose la ronda según el número de docentes.

la hora de entrada, quienes exigen siempre que sea reconocido este hecho que les confiere, desde su propia percepción, la imagen de responsabilidad. Esta situación llevó a establecer que quien llegara tarde, se quedaría afuera con los alumnos impuntuales hasta que los grupos de alumnos puntuales estuvieran en su salón, pero lo que hacían algunas maestras que llegaban tarde, no era esto sino que abrían la puerta y entraban, provocando el enojo por violar el acuerdo y "burlarse" de otras profesoras.

"Alma: Y aquí maestra, ¿cómo ha visto lo del Consejo Técnico en esta escuela?"

Margarita: El Consejo Técnico en esta escuela, pues bien, (en voz baja) nada más que, pues que se respete lo que se dice, los acuerdos que se respeten, porque luego, acordamos una cosa y luego, a la mera hora, la medítamos muy bien y decimos, mejor hacemos esto, (risas) cambiamos, cambiamos de opinión, ajá, porque luego a veces, yo creo que no medítamos bien un acuerdo y al rato pues ya no funcionó."⁽⁵⁾

En este sentido, se percibe una preocupación más o menos generalizada entre los docentes por el hecho de que en las mencionadas reuniones se discute mucho y algunas veces se toman acuerdos para los que se supone hubo consenso pero que a pesar de haber determinado acciones específicas, éstas no se llevan a la práctica, motivándose que algunas profesoras tengan la sensación de que en las reuniones sólo se pierde el tiempo ya que en lo cotidiano, no se toma en cuenta lo que se discutió en el Consejo.

Los acuerdos referidos están en función de actividades que desarrollan los profesores y que son observables por todos, éstos acuerdos como la puntualidad de ellos mismos, la responsabilidad en la hora de recreo, la realización de campañas de higiene, en general no eran respetados o se suspendían a poco tiempo de iniciarse porque rápidamente caían en el olvido. Por otra parte, los acuerdos no eran sólo en este tipo de actividades observables directamente por todos, también se acordaban algunas otras actividades que se realizarían en el aula como cada profesor dispusiera.

Una de estas actividades fue el trabajar los Estados de la República de manera organizada en tres etapas. Metafóricamente, la escuela era la República y los Estados eran representados por cada uno de los grupos (en la primera fase se eligieron los Estados del Norte) quienes se encargarían de trabajar todos

⁽⁵⁾ Entrevista no. 11, pág. 130

los aspectos de la entidad correspondiente y compartirlo con los otros grupos por medio de cartas, carteles, etc., según lo dispusieran alumnos y profesor. En la segunda etapa se cambiaba el Estado, igual que en la tercera fase, la idea era cubrir toda la República en un espacio de tres meses y al final organizar una exposición de trabajos y un festival en el que se presentara el folklóre de cada Estado o región, según lo que cada grupo hubiera trabajado. Esta actividad causó entusiasmo cuando se propuso, se dedicaron dos sesiones a su posible organización, sin embargo sólo tres grupos iniciaron las actividades y como el resto nunca lo hizo, poco a poco estos tres grupos las olvidaron. Cuando en una reunión posterior se preguntó por el avance del proyecto, hubo sólo excusas por no cumplir con el mismo.

Todo lo anterior hace pensar en lo relativo al ámbito público y al ámbito privado⁽⁶⁾ del trabajo de los profesores dentro de la escuela. Ball (1989: 54-55) define lo público y lo privado en función de la micropolítica de la organización escolar, para él lo público está en el debate, cuando los profesores se reúnen y sus participaciones se desarrollan en un lenguaje político, de retórica y de idealismo donde se tienen propósitos bien establecidos, entiende lo privado como el ámbito de la práctica o de la aplicación.

En el caso de la escuela primaria "Guillermo Prieto" el primer aspecto es entendido como el espacio de reunión de profesores en que se intercambian experiencias o puntos de vista, es decir hacen públicos algunos de sus pensamientos, sentimientos, prácticas, etc., aquellas cuestiones de su quehacer cotidiano que pueden y quieren compartir, mientras que otras situaciones no pueden ser verbalizadas en esta zona de lo público y permanecen en la zona de lo privado que es el trabajo realizado en el aula. Es privado en tanto se tiene relativa libertad en la toma de decisiones y donde los otros compañeros no tienen posibilidad de intervención a menos que ésta se solicite, es percibido como un espacio de mayor intimidad, donde se manifiesta más la persona y el sujeto en el sentido de poder expresarse desde su singularidad, (Vernant 1990: 30). En el contexto de esta escuela, la zona de lo público tiene que ver con las reuniones

(6) No se trata de separar o de ver a estas dos esferas como opuestas, como una división antagónica, sino entenderlas una en función de la otra, en sus relaciones. Una zona no puede definirse como concepto sino como parte de una red de relaciones.

La esfera de lo público y de lo privado no pueden verse absolutamente separadas, hay una tensión entre ambas que ya reconoce Goffman cuando considera que los individuos adoptan una postura frente a su subjetividad y una actitud pública ante la representación del otro. Habermas plantea que es en la acción dramática donde se encuentra la relación entre el mundo subjetivo, el objetivo y el social. (Bizberg 1989:508).

de Consejo o de "colegiado" mientras que la zona de lo privado se relaciona con el quehacer del profesor frente a lo que comúnmente llama "mi" salón, "mis" alumnos, "mis" padres de familia. En este sentido Elliot (1991:76) considera que existe una "conciencia compartida" en la cultura tradicional de los docentes y la responsabilidad de lo que acontece en el aula compete a cada profesor sin que los otros tengan nada que ver. J. Ezpeleta (1992:106) coincide en señalar que los problemas pedagógicos hacen del aula el lugar casi único para que el profesor desarrolle su trabajo. Es decir, el docente hace del aula su dominio y la administración escolar ve los problemas pedagógicos como de tipo personal que sólo el profesor implicado ha de resolver.

S. Delamont (1978) por su parte manifiesta que por lo general, las cuatro paredes del aula encierran el dominio privado del profesor. En el mismo sentido, Cecilia Fierro señala que el trabajo privado es el definitorio de la tarea del profesor "...es el espacio privilegiado de la energía productiva y a capacidad creadora del maestro; lugar de los retos concretos y cambiantes; de aprendizajes y satisfacciones. Es el espacio del encuentro humano más significativo donde cada maestro tiene la posibilidad de dar un cauce siempre nuevo a sus opciones, proyectos y búsquedas" (Fierro 1992:299)

Lo público se refiere tanto a lo que se puede compartir, lo que se puede hablar con los otros, como a aquello que es común a los profesores, el haber tenido un alumno "muy bueno" o "muy latoso", etc., aquello que forma parte de la experiencia de los profesores tanto en el ejercicio de su trabajo, como cuando fueron estudiantes; hay una especie de conciencia o memoria colectiva compartida por los docentes. En las reuniones lo común era empezar o intercalar al análisis de un tema, comentarios acerca de los alumnos, de los padres, de los contenidos, de sí mismos, en general "de lo de la educación", esto propiciaba otros comentarios que molestaban a algunas compañeras.

"Alma: Y ¿porqué le "caían gordo" las reuniones?

Luisa: Porque no me gustaba (risas) (...) sí, porque yo pensaba que nada más estábamos perdiendo el tiempo, porque hubo un tiempo, ora sí que tú estuviste con nosotros todo ese tiempo, y si te acuerdas, se empezaba medio a hablar que esto, que un niño así o que mi niño está así, para acá, para allá, de lo de la educación, y empezaban luego luego con problemas de que se echaban indirectas, que se gritaban,

cosas horribles que francamente uno dice no, pues eso solamente en el mercado se ve, la verdad, por eso me caía gordo, porque no las hablamos agarrado para ayudarnos a guiamos en la educación del niño, como últimamente se ha hecho, no, era para estar criticando al, al prójimo de punto por punto...⁽⁷⁾

En las reuniones se manifestaban las ideas opuestas, donde alguna profesora o un grupo de ellas trataba de utilizar el momento de lo público para hacer notar los errores que, desde su punto de vista, hubiesen cometido los otros, lo que llevó, en ciertos casos, a cambiar la imagen de alguna compañera. La habilidad para hablar y persuadir que poseen algunas profesoras, hace que se crea en la buena o mala acción de otra maestra o maestro y en consecuencia se le trata de manera distinta. Por el contrario, cuando no existe esta habilidad, se pueden considerar los argumentos como "chismes" o "indirectas" que sólo provocan pérdida de tiempo en las reuniones pues en lugar de presentar los problemas propios de la docencia, para encontrar posibles soluciones, el tiempo se dedicaba a estas discusiones de las que ningún provecho se obtenía.

Así, el hacer públicos algunos detalles de lo privado, podía modificar la imagen de los profesores en tanto quien hablara, tuviera esa habilidad de hacerlo y en tanto quien escuchara quisiera creer en lo que se decía lo que está en estrecha relación con la posición en que cada profesor se encuentra, dada su formación, antecedentes familiares, etc., es decir, de acuerdo al lugar en que su trayectoria lo ubique dentro del grupo de profesores.

En las reuniones se ponen de manifiesto argumentos que si bien son válidos en ese ámbito, en realidad no tienen correspondencia en la práctica, ésta se complejiza grandemente puesto que las condiciones de aplicación no se consideran cabalmente en las discusiones, por ejemplo, a los alumnos se les concibe como sujetos que en general están en el aula para hacer lo que el profesor indique pero cuando se pretende determinada aplicación práctica, cada alumno se convierte en sujeto particular con sus propias necesidades e intereses, con una trayectoria específica que puede no ser la que el maestro considera, esto modifica las condiciones e impide que se lleve a la práctica lo planeado o lo acordado en las reuniones referidas.

⁽⁷⁾ Entrevista no. 13, pág. 153.

"Alma: ¿Qué es lo que crees que falla?

Rubi: Alguna, bueno, y yo siempre, bueno, hasta he tenido problemas por ejemplo con Luisa porque es de las que no salen a cuidar su grupo y estamos, primero (el grupo de Luisa) y fórmense y fórmense y ella ya hasta, porque yo lo, cuando me he quedado, ay, déjenla que grite, entonces y ya vemos eso ¡ay pues si ella se quedó! pues ya, entonces, con una que exista así, pues ya, ya le seguimos las otras, también es falta de criterio de uno mismo ¿no? porque pues si dices yo estoy viendo eso, bueno, yo salgo a formar a mi grupo y ya que se quede ella pero si, ah bueno, si ella lo está haciendo, yo me meto y me quedo también..." (8)

Si se consideran las preferencias y opiniones de las maestras, puede ser que ellas no tengan la necesidad o los motivos suficientes para poner en práctica algún acuerdo que pudo haberse tomado por no continuar una discusión, y si a ello se le suma el ver que los otros compañeros tampoco cumplen el acuerdo, esto tal vez refuerza la dificultad para establecer vínculos entre lo público y lo privado del trabajo de los profesores en la escuela. Al parecer, se ponen de acuerdo y forman juicios uniformes más que pensar en juicios verdaderos, no se expresan los argumentos que serían de más peso sino aquellos que no contradicen a la mayoría pero así no se tiene el peligro de quedarse solo contra los otros aun cuando se avalen errores con esta actitud (Moscovici 1988: 196). Así, resulta más fácil dejar de cumplir las acciones derivadas de los acuerdos⁽⁸⁾.

La falta de cumplimiento de los acuerdos puede llegar a ser motivo de malestar entre los profesores, en algunos casos se dan excusas para no cumplir, en otros se toman conductas como la que a Rubi parece molestarle de Luisa, "déjenla que grite" (el aparato de sonido tenía muchas fallas y lo más sencillo era formar a gritos a todos los grupos para que pudieran pasar a sus salones, por la mañana o después de recreo) Estas conductas pudieran no tener importancia y lejos de hacer caso de ellas cumplir con lo propio pero por "falta de criterio" por comodidad, por comer, platicar o por realizar alguna otra cosa en ese momento, se dejan de cumplir estas labores que forman parte del acuerdo, hecho que por otra

⁽⁸⁾ Entrevista no. 10, pág. 111.

⁽⁹⁾ Giddens (1987:110-111) considera que un actor puede reconocer una pretensión normativa como obligatoria no porque la vea como compromiso sino porque pretende eludir las sanciones aplicables por no cumplir. Por otra parte, los participantes en la interacción pueden interpretar las normas de distintas maneras.

parte, no tendría por qué ser llevado a discusión y someterlo a consenso dado que la atención a los alumnos en todas las actividades escolares en la primaria, es responsabilidad del profesor.

Al parecer hay una actitud de cierto "infantilismo", al decir que "con una (profesora) que exista así", las demás la siguen y hacen lo mismo que ella, idea que frecuentemente expresan las profesoras al referirse al trabajo con sus alumnos, "con un alumno latoso, desordenado, sucio, etc., se echa a perder a todo el grupo".

"Valeria: Hay, pues yo digo que, yo digo que de, todos somos ¿no? porque todos somos seres humanos y todos, este, estamos criticando, porque yo tampoco voy a decir que, que tampoco he criticado, también crítico a mis compañeros, pero, te voy a decir mi crítica, fíjate que a mí nunca me gusta comentarlo ¿no? pero, este, porque yo me siento mal, van a decir, ay, mira, muy, muy trabajadora ¿sí? luego, a veces que yo por ejemplo, mis críticas que la verdad, hay veces que, este, pues mis compañeras. o sea, mis compañeras se quedan platicando, mucho tiempo allí platicando, y la verdad, luego a veces que tú vas y te metes a tu salón y, este, y sí, bueno, yo he escuchado los comentarios, dicen, ay sí, muy trabajadora, ay, muy esto, muy foto..." (10)

Lo curioso es que en todos los grupos hay alumnos responsables, limpios, etc., así como profesoras en la escuela que cumplen con sus obligaciones pero ni a los alumnos ni a las profesoras de este tipo, se les sigue, no se hace lo mismo que ellos, por el contrario, son comúnmente criticados por su respectivo grupo de pares; los niños suelen decir que sus compañeros aplicados, que obtienen las mejores notas, lo hacen porque son los consentidos de las profesoras. Entre docentes, a quien trabaja se le tacha de "querer quedar bien" con otras personas, de creerse "la muy trabajadora", lo que en algunas ocasiones lleva al aislamiento a ciertas profesoras como en el caso de Paula quien por su actitud un tanto beligerante, al marcar los errores de los demás abiertamente, se gana el rechazo y sus iniciativas de trabajo, aunque sólo sea ella quien las efectúe, son mal vistas por varias compañeras, lejos de considerarlas positivas.

Es decir que estas actitudes de lo público, relacionadas con la observación y los comentarios de los compañeros de trabajo propician problemas, no se considera que dedicar todo el tiempo posible a los

(10) Entrevista no. 1, págs. 13-14.

alumnos es parte de las responsabilidades diarias sino como algo fuera de lo común y se critica directamente lo observado. según el testimonio de Valeria a quien le parece que las conversaciones entre maestros que dejan a su grupo sin atención. es un aspecto criticable. Sin embargo, a ella le "toman a mal" las otras profesoras que no haga lo mismo.

Tanto la zona de lo público como la zona de lo privado, son construidas por los sujetos a través de sus relaciones dentro de la división social del trabajo y su paso por las distintas instituciones formativas (escuela, familia, lugares de trabajo, etc.) esto es, la trayectoria permite el posicionamiento (Bernstein 1990: cap. 1). Es decir, el lugar desde el que cada profesor vive y percibe sus experiencias adquiere significado específico de acuerdo a esa trayectoria y este significado le permite hablar y actuar en consecuencia, así, la respuesta de Blanca y Paula ante el estilo directivo autoritario tiene rasgos comunes, de rechazo manifiesto, de contestación a las agresiones lo que seguramente tiene que ver en parte, con su militancia en movimientos donde se critica el verticalismo en la autoridad. La respuesta de Valeria y Carmen ante las reuniones de C.T.C., su apoyo, entusiasmo y participación les lleva a hacer sugerencias que implican un mayor compromiso hacia el trabajo, seguramente tiene relación con su formación en el Programa de Actividades Culturales de Apoyo a la Educación Primaria (PACAEP) o en la licenciatura en educación básica donde trabajaron proyectos con orientaciones distintas a las usuales.

Parecería que si ambas zonas (la de lo público y la de lo privado) son producto de la trayectoria del mismo sujeto, sería difícil separarlas, sin embargo, la voz, el discurso o lo público de un profesor no siempre corresponde a sus prácticas o "mensaje" como lo denomina Bernstein que es la zona de lo privado. Así al hablar en una sesión de Consejo Técnico, Lili puede expresar ideas con ciertas incongruencias que denotan la separación entre las dos zonas:

"Lili: ...así es como nos dice en el libro lo del juicio de experto, que el niño jamás sabe porqué se sacó esa calificación, sea buena o sea mala, no lo sabe y además esa calificación no se puede cambiar porque ya el maestro la puso así. Yo, no es por presumir pero tengo el expediente para cada uno de mis alumnos, tengo un folder y allí están sus exámenes. su acta, sus dictados, todos los trabajos y cuando quieran se los puedo enseñar, así, si me piden una prueba. o que llega el papá a echar pleito o algo así,

pues saco el expediente y se lo enseño, o que el director o, por eso yo digo que si la SEP nos pide pruebas o que nos mandan pruebas, ¡qué bueno! porque así hay menos problemas.”(11)

Lo privado adquiere forma en lo público, lo que se piensa o se dice ante los demás, se concreta en el hacer de manera distinta, así el respetar a los alumnos, el darles una calificación más justa y tomar en cuenta todo su trabajo, es la parte pública del quehacer de Lili, según lo dice en una reunión de C.T.C. pero, en su mismo decir, se advierte que en lo privado, dentro del aula, en realidad lo que para ella es importante es la aplicación de exámenes escritos y mejor aún si es la SEP quien los envía porque de esa manera “hay menos problemas”. Lili esgrime un elemento de la evaluación como escudo ante posibles dificultades. Al respecto, Ph. Jackson (1992: 59) sitúa al examen escrito como la forma clásica de evaluación, los exámenes son característicos del ambiente escolar y en este caso uno de los apoyos más importantes para que el profesor pueda avalar sus juicios en relación al avance o retroceso de sus alumnos. En cuanto al expediente, más que para un seguimiento y atención al proceso de desarrollo de los niños, al parecer es usado como escudo para prevenir posibles problemas con los padres o el director.

Es en la práctica, en el hacer donde se concretiza la trayectoria, donde a decir de Sara Delamont (1985: 89) se pone en juego un “rol difuso” en el sentido de cumplir una serie de actividades a las que se les imprimen rasgos particulares. Si se ha vivido en un ambiente dominante, por ejemplo, esto suele reproducirse en el trato a los alumnos, habrá más tendencia a que sea dominante lo que de alguna forma es como legitimar esa práctica, por mencionar alguna, aunque en el discurso pueda decirse lo contrario. Puede hablarse de un proceso de “influencia” (Moscovici 1988: 176) que hace a los profesores actuar de formas determinadas; influencia que tiene múltiples fuentes: el grupo familiar, otros docentes, los medios masivos de comunicación, etc. con las cuales se conforman los significados que cada profesor otorga a su quehacer cotidiano.

Por otra parte, esa contradicción o desfase entre lo que se hace y lo que se dice puede ser evidente para quien la observa y escucha, esto es, para los compañeros docentes pero no para quien la vive porque es una forma de interpretar sus acciones que además no son absolutamente racionales y es

(11) Observación no. 2, págs. 15-16.

precisamente por esto que existe el desfase. En este sentido, lo privado permanecería en el ideal, un ideal que se pretende alcanzar o una imagen ideal del actuar como profesores, de creer que se hacen las cosas de la mejor forma posible, de dar una interpretación a las acciones cotidianas cercana a la que está en el imaginario y así simbolizarlas. Este ideal es entendido a la manera de Freud (1991a: 42) como la identificación mediante la cual el profesor intenta conformar su identidad.

Así, existe una voz, un discurso en boga que sitúa a los profesores como sujetos que comprenden a sus alumnos, que los guían en el aprendizaje para la vida. que aspiran a formar sujetos reflexivos. participativos, cooperativos, etc., pero la forma de dar contenido a cada una de estas ideas nace en lo privado, en el "mensaje" que es el uso que cada profesor hace de su contexto, de modo que esas ideas se convierten en la forma común de expresión pero que cada profesor reinterpreta y construye según sus posibilidades.

Para entender estos aspectos se habla de la zona de lo público y de la zona de lo privado como si fueran dos cosas completamente distintas y separadas, en realidad no existe una total claridad para delimitar con exactitud la frontera entre ambas; lo privado dice de lo público y lo público también dice de lo privado, en tanto se acepta que existe una construcción social de la realidad y el mismo sujeto es producto de sus relaciones con los demás (Berger y Luckman 1989: cap.II). Hay entonces una estrecha relación entre las dos zonas y si lo público limita de alguna forma el alcance de lo privado, esta zona puede ser una vía para el cambio en lo público

Alma: Bueno. y, para tí ¿qué es cumplir con el deber o echarle ganas?

Valeria: Pues, trabajar realmente como... como debe ser ¿no? para una enseñanza aprendizaje del niño pues correcta ¿no? o sea que el niño se desarrolle se desarrolle mm. pues, el niño, de su enseñanza aprendizaje ¿no? o sea, más que nada hay otro problema de que muchos hemos aceptado el cambio y muchos no ¿sí? o sea, por ejemplo, muchos todavía seguimos con. con nuestras planas. con nuestras sumas y restas, con nuestras lecciones, y algunos otros que, pues que estamos tratando de. de aceptar el cambio y de ver que el niño sea el, el arquitecto de su propio conocimiento.

Alma: ¿El cambio tú lo hablas en relación a cómo aprenden los niños?

Valeria: Mjú.

Alma: Y en relación a como tú enseñas, a tus procesos de enseñanza ¿crees que haya también un cambio?

Valeria: Sí bastante, bastante porque yo era, yo soy una, fui una maestra tradicionalista, donde yo era la que decía yo, yo soy y yo lo que voy a decir se va a hacer, afortunadamente he tratado de ir aceptando el cambio, que yo sé que es bien necesario porque pues, todo debe de ir evolucionando ¿no? y, este, y sí, como no, ahora yo, los niños más que nada son los que deben de participar, deben ser investigadores, observadores, mjú." (12)

En este caso, parece advertirse en Valeria un cierto debate: lo público le conmina a "aceptar el cambio" y a trabajar con sus alumnos de manera distinta a la que había acostumbrado, es decir, lo público le obliga a cambiar lo privado. (por lo menos así lo cree) situación nada fácil dada la complejidad de relaciones entre los distintos ámbitos de su trayectoria para ella misma es difícil definirse. "yo era, yo soy una, fui una maestra tradicionalista" lo que habla de un proceso de mutación en sus ideas, donde lo público le dice cómo debería actuar, pero en lo privado tiene años de práctica en los que ha construido una forma particular de trabajo que le proporciona relativa seguridad y confianza; así es perceptible cómo estas dos zonas se vinculan estrechamente y están en permanente cambio una por acción de la otra.

En el trabajo de los profesores el acuerdo parece ser una forma que permite dinamizar la relación entre las zonas de lo público y lo privado porque los acuerdos son las decisiones que toman dos o más docentes, reduciendo así la distancia social entre ellos, en efecto, el opinar de algo y discutir para tomar una decisión llevaría a cada uno a considerar la postura de sus compañeras y tratar de entender sus argumentos, de esta forma el acuerdo tendría mayor significación. El problema radica, según parece, en que en realidad no se ponen a discusión las posturas y argumentos que cada uno tendría para apoyar o no un acuerdo sino que las profesoras de manera individual o por grupos, presionan para que se acepte alguna idea, a lo que otras profesoras para evitar problemas o una sesión prolongada acceden sin mayor discusión.

(12) Entrevista no. 1, pág. 6.

"Lilí: Pues sí, por eso está bien que aprendamos esto, que a lo mejor si lo sabemos pero que se nos olvida o no se y que no digamos luego que no se haga el colegiado o que no sirve o que es puro chisme

Valeria: ¡Qué bueno que Ud. dice eso! porque ayer yo escuché comentarios de que no quería que esto se hiciera

Esmeralda: Uh, pero ya se fueron las que lo dijeron.

Valeria: Bueno, pero de todos modos, miren, yo traje estas hojitas aquí donde está escrito, porque luego algunas creen que es cosa mía o del director que nosotros decimos que se haga el colegiado pero miren, aquí dice que son órdenes, ni siquiera es cosa del director o del supervisor sino que vienen de más arriba y esto lo tenemos que hacer. Si quieren le doy lectura a esto para que vean.

Varias voces: No, así está bien, ya sabemos que se tiene que hacer.

Alma: También quiero preguntarles si creen que así vamos bien o quieren que se cambie la forma de trabajo, si tienen alguna sugerencia y que vengamos con más gusto, que no sea solo por cumplir...

Xóchitl. Sí, que se agregue el postre. (risas)" (13)

Por otra parte, la falta de tiempo -queja constante de los profesores- hace que no se discuta a fondo cada decisión y se tomen acuerdos que tienen poco peso para el trabajo diario, es decir, en realidad no hay posibilidad de discusión, no se llevan a las reuniones los argumentos en pro o en contra ni se decide en función de estos criterios que serían los de peso, sino en función de ideas superficiales que dan cierta comodidad para el trabajo.

El conocer el acuerdo y cuál es o sería su utilidad, no es garantía de cumplimiento del mismo, en este sentido, lo privado, lo que piensa cada profesor pero no lo expresa en público, -quizá ni a sí mismo se lo pueda explicar- limita a la zona de lo común (zona de lo público) pues a pesar de haber tomado una decisión por consenso, en realidad no necesariamente se comparte en la práctica, no hay tal acortamiento de distancias sociales entre los profesores como implica la definición del acuerdo.

"Alma: Esos acuerdos. ¿a qué te refieres?

(13) Observación no. 2, pag. 23.

Rubi: Aquí por ejemplo siempre se ha dicho de que a la hora de recreo bajemos (al patio) a, a cuidar a los niños. que no estemos adentro y, siempre que, empieza el curso, lo estamos recalcando, y nunca lo hacemos. nunca, estamos afuera la que nos toca la guardia, nada más. si acaso una o dos bajamos hoy porque, estamos viendo que, pues es tal maestra la que le toca la guardia y vamos a ayudarlo pero si no no, estamos en nuestro salón, yo siempre he peleado eso, pero esta es, es una, una de las cosas que nunca se ha llevado a cabo...⁽¹⁴⁾

Los acuerdos en sí mismos no implican un compromiso, no se desarrolla tal actividad porque se haya llegado a un acuerdo, son más fuertes los lazos de lealtad por amistad o compañerismo (cuando los hay) "es tal maestra y vamos a ayudarlo", en ese caso se realiza la actividad no porque haya sido un acuerdo sino porque es una compañera con la que se tiene buena relación, se le apoya y de paso, ocasionalmente se cumple el acuerdo referido, no por el peso del mismo, a pesar de que éste sea motivo de repetición constante, "siempre que empieza el curso, lo estamos recalcando y nunca lo hacemos".

El acuerdo entre los profesores es algo como una promesa hecha en público, una promesa social (Ricoeur 1990:89-90) que permite el funcionamiento de la institución escolar, así los profesores piden que se cumpla la promesa de la promesa, es decir, que se lleven a la práctica los acuerdos, que se tenga la obligación de cumplir con esa promesa puesto que al hacerla se permite a los demás que exijan el cumplimiento y así tener la confianza de apoyo mutuo en el intento por tener una mejor organización escolar.

La lealtad, como en el caso del director paciente, se dirige a la persona, no al puesto que se ocupa o la función que se desempeña, aun cuando en los documentos oficiales (SEP 1986) se especifican las funciones que los profesores han de desarrollar, hay cosas que se hacen por ayudar a los compañeros en problemas pero sólo con quienes se tiene una relación cordial, si esto no es así, sin importar lo que dice el documento oficial -que, por otra parte, es en muchos casos completamente desconocido para los docentes- no se desarrollan esas actividades a pesar de que se conozcan las posibles consecuencias, (los accidentes a la hora de recreo en este caso) del no cumplimiento.

(14) Entrevista no. 10, pág. 110.

"Alma: ¿Y en relación a las reuniones de trabajo colegiado?

Paula: Nada más decimos y no lo hacemos. Bueno, de las demás estoy hablando pero de mí, he cambiado muchísimo, mucho he cambiado, y me ha servido en cuanto a mi conducta con, los niños, en cuanto a que los tenía yo más presionados, que a lo mejor me tenían miedo porque soy muy enérgica y lo sigo siendo, pero, como más suave, porque lo he visto, los consiento más, será por la edad también (risas) sí. (15)

Paula habla no sólo de acuerdos en los que sea visible la acción como es el caso de la puntualidad o el cuidado de los alumnos antes aludido. menciona compromisos por realizar en la zona de lo privado, donde los compañeros no tienen posibilidad de observar directamente. es ella quien percibe modificaciones en su trabajo y cree que esto es consecuencia del desarrollo de las sesiones de C.T.C.

Por otra parte lo común (lo público), en este caso, las reuniones de trabajo pueden influir en el cambio de puntos de vista en relación a las prácticas, esto es, como antes se mencionó, que la zona de lo público puede originar cambios en lo privado. La profesora percibe cierto cambio en su conducta, en su forma de tratar a los niños y aunque Paula cuenta con cerca de treinta años de servicio es decir, toda una vida de trabajo con los alumnos, cree que lo analizado en estas reuniones, puede influir en su quehacer docente.

Cuando Paula acepta que en su trabajo puede percibir cambios como producto de su participación en las reuniones de C.T.C., convierte a este espacio en fuente de influencia o socialización en tanto se producen modificaciones en la percepción de las acciones o pensamientos de los participantes. Ella relaciona sus cambios con la zona de lo privado que son consecuencia de una movilización en lo público que a su vez tendrá modificaciones.

"Alma: Y si tú tienes algún problema en tu grupo, de algún niño o que no sabes o no te acuerdas de algo, ¿qué haces?

Xóchitl: Pus yo trato de hacerlos a un lado, yo estoy así, con la poca experiencia que siento que he adquirido en varios años, ya muchos (risas) no varios, este, trato yo, de este, solucionarlo a mi manera.

(15) Entrevista no. 3, pág. 35

Alma: No platicas con alguien con alguna compañera.

Xóchitl: No casi no, yo solita (...) yo oigo a las compañeras y comparo mis problemas y ya más o menos, le he afinado a veces, o trato de, de que lo que me conviene, lo que siento que si me puede funcionar, pus lo tomo de las mismas compañeras..." (16)

Por su parte Vernant distingue la zona de lo privado y lo público en el sentido de que la primera corresponde a aquello que no es compartido con nadie porque es algo que sólo concierne al propio sujeto mientras que la segunda o de lo común está compuesta por todas las prácticas y acciones que se comparten con los distintos grupos de convivencia. En el caso de los profesores, si bien las actividades del aula no corresponden al docente solamente, puesto que están los alumnos, es privado en tanto no se comparte en su totalidad con los compañeros docentes de la misma institución y allí cada profesor tiene relativa libertad para elegir actividades, horarios, materiales, etc., que de alguna forma están sujetos a una organización más amplia, sin embargo, allí pueden encontrarse expresiones del ámbito de lo privado.

Así, para Xóchitl, a quien no le gusta hablar en las reuniones de C.T.C. el trabajo dentro del aula es sólo de ella, cree que a partir de la experiencia acumulada en sus más de veinte años de servicio, algunos de ellos con doble plaza, puede solucionar sus problemas sin que tenga necesidad de compartir con otros profesores estas cuestiones o bien "trata de hacerlas a un lado", asume la postura de dejar pasar o dar tiempo al tiempo que, a fin de cuentas es otra posibilidad de solución, al menos así parece ser en su caso. Por otra parte, en la zona de lo público, ella encuentra una forma de aprovechar la experiencia de los otros compañeros para comparar y tener un punto de referencia en la valoración de sus prácticas o bien para tomar otras posibilidades, aquello que "le conviene" e incorporarlo a su trabajo.

En el caso de Xóchitl se puede apreciar una separación entre estas zonas, ella no comparte sus problemas "propios" aunque sí se identifica con los planteados por las compañeras de trabajo, en ese sentido en realidad ya no se hablaría de problemas propios estrictamente. Pero aún en el caso de los profesores que si platican sus experiencias en la docencia y llevan al ámbito de lo común sus ideas, con

(16) Entrevista no. 9, pág. 101.

toda seguridad hay aspectos que no comparten, bien sea porque no quieren hacerlo o porque no hay forma de verbalizarlos, dada la intimidad que representan.

La identificación de la que habla Xóchitl le permite sentirse parte de la comunidad docente, ser uno de los miembros de la misma al descubrir en su persona rasgos comunes a los de los otros profesores, de esta forma hay cierta afectividad que permite la existencia de lazos más fuertes dentro de las reuniones. Un fenómeno importante en la constitución de la masa es precisamente la intensificación de la emotividad en los sujetos (Freud 1991a:20-26). Es decir, en tanto se comparten ideas, problemas, etc., resulta más fácil integrarse al grupo de compañeras y pensar que se puede hacer un frente común para solucionarlos.

"Carmen: todas asistimos y todas eh, vamos felices a los cursos de actualización, tal vez por cuestiones políticas o económicas ¿no? por las este, compensaciones, que, que llegan, pero ya ves, vemos con tristeza que no las llevamos a cabo (las ideas que allí se escuchan), terminan esa, este ... capacitaciones y regresamos a la escuela tan tranquilas como si nada, nadie hace nada, todas se vuelven a encerrar en su salón a fumar, tejer, a leer, a calificar pruebas, a llenar boletas pero en ningún momento hay un cambio...." (17)

En este sentido, la separación entre lo público y lo privado no solamente se advierte en los aspectos relacionados con las reuniones y la práctica dentro de la escuela, también se aprecia cuando se habla de los cursos a que han asistido, cursos que derivan de la propia organización escolar y en los que se trabaja el aspecto público de la docencia pero que ya en la aplicación no tiene impacto.

En los cursos se explota la zona de lo común, son las ocasiones que las profesoras aprovechan para dar contenido a su voz, contenido a veces carente de significado, de modo que después de un curso sea común escuchar cuestiones como "los niños deben tener libertad para trabajar"; "el niño es el arquitecto de su propio conocimiento", frases que están en la moda del discurso pero que en el aula en realidad no adquieren concreción, quizá porque las circunstancias no son propicias o porque no hay verdadero interés por hacerlas propicias, también puede suceder que:

(17) Entrevista no. 2. pág. 18.

"Noheña... pues a mí, le digo, con todo, con estos cambios, la mera verdad ya no se ni lo que estoy haciendo, de verdad, de verdad maestra, no sé qué estoy haciendo, he tratado de, de estar al mismo nivel, he tratado de actualizarme pero ya veo que de nada me ha servido porque al contrario, como no... desconozco todo, lo de lo actual, pues me voy a medias en todo, entonces mejor me regreso a como estaba, a lo antiguo, a lo que más o menos conozco y he manejado y creo que me pudiera dar más adelante pues mejores resultados que estar a tientas..." (18)

Resulta más seguro acudir a lo que se conoce, a las cosas que en lo privado han resultado provechosas al menos para sí mismo y no buscar alternativas que difícilmente se pueden realizar porque no se cuenta con los elementos necesarios para hacer práctico aquello que en la zona de lo común se maneja. Nuevamente, estas respuestas que implican la relación entre lo público y lo privado están en función de la trayectoria del profesor, cada uno cuenta con diferentes elementos para aceptar o rechazar en distinta medida las ideas propuestas en lo público y llevarlas a sus respectiva práctica.

Estas dos esferas en un plano genérico, no relacionadas con el trabajo docente sino con el ser humano, son conocidas como la "interioridad y la exterioridad" (Heller 1985:129-136) y están en permanente interacción pero en la época actual corren el riesgo de confundirse, esto es, que la interioridad, correspondiente a la esencia íntima, se vea opacada y casi nulificada por la exterioridad, por las manifestaciones externas que la moda exige de los sujetos, en el sentido de que se genera la necesidad de transformación y renovación constante al grado de sujetarse sin meditarlo a los arbitrios que la misma moda plantea. de esta forma hay una concepción alienada o extrañada de lo que es el futuro y de las mismas manifestaciones externas, en tanto la moda pide a los profesores "vestir decorosamente", contar por lo menos con tres uniformes para asistir a los homenajes o utilizar en su lenguaje algunas expresiones como "dar libertad al niño", "permitir la autodisciplina", "construir el conocimiento", que para las profesoras de la "Guillermo Prieto" tienen un contenido poco claro. Sin embargo, esta posibilidad de nulificar la interioridad sólo se da en relación a la asunción de roles por ellos mismos, en otro sentido puede entenderse como la construcción de la interioridad a partir de los elementos de la exterioridad.

(18) Entrevista no. 14, pág. 180)

"Esmeralda: Sí, sí, por ejemplo ahora cuando tuvimos la prueba de del. de la Carrera Magisterial⁽¹⁹⁾ entonces sí, todas nos reunimos allá abajo, trajeron libros por ejemplo las maestras de sexto todos ellos nos apoyaron mucho, por ejemplo a mí ¿no? porque yo primero y segundo (grados que atiende) yo qué me iba a acordar de todo lo demás, entonces yo si tuve bastante apoyo de las maestras de cuarto, de quinto, de sexto, a todas yo les preguntaba, qué es esto, el adverbio, es este, todo eso que nos preguntaron, te imaginas yo pues, o sea, ni en mi casa porque ya mis hijos están grandes, entonces, digo, cuando tienes niños chiquitos, en esa edad, tú les ayudas en la tarea ¿no? entonces sí yo no sabía pero deveras, no no no podía yo, no, ya no me acordaba y también ahora que ya hay muchos términos que uno no sabe porque por ejemplo, nosotros la enseñanza pues fue tradicionalista ¿no? tradicionalista y hay muchos términos en que ahora, muchas cosas que es lo mismo y que te la cambiaron ¿no? este, ahora te lo cambiaron, es la misma cosa ¿no? pero ahora ya veo nuevos este, nuevas como que los términos eso es lo que cambiaron y entonces eso es lo que yo no sabía, entonces luego me dí cuenta de que eran lo mismo lo, era lo mismo..." (20)

El tradicionalismo para Esmeralda se relaciona con los contenidos de los programas y ella considera que la diferencia entre ser o no ser tradicionalista radica en utilizar o no ciertos términos que antes se usaron y ahora ya no o a la inversa. Pero en sí, el contenido para ella, es el mismo, la moda en este caso pide a la profesora no ser tradicionalista y la tendencia es manifestarse en ese sentido, hacer notar a los demás que se está en el cambio y seguramente, la profesora así lo cree, aunque sólo hable del cambio en el nombre de los contenidos. Aún cuando ella reconoce (en otra parte de la entrevista) la acumulación extensa de experiencias positivas en su trabajo, no advierte (o no lo manifiesta) la posibilidad de recuperarlás para su trabajo cotidiano, más que fortalecer o crear la tradición en su quehacer. al volver la vista hacia lo pasado y tomar de allí los elementos que le han servido. ella se orienta a la moda. a estar a tono con el momento actual. La moda, según Heller (1985) es una estructura social orientada hacia el

(19) Carrera magisterial es un sistema de reciente creación en México para permitir el ascenso de los profesores a categorías con mayor percepción salarial mediante la competencia en: antigüedad en el servicio, grado académico, preparación profesional, acreditación de cursos de actualización y superación del magisterio y desempeño profesional.

(20) Entrevista no. 4, pág. 44.

futuro y junto con la tradición son formas de manifestar el sistema de costumbres y relativamente el sistema de valores. Surge de la necesidad del individuo de transformarse a si mismo y a la sociedad pero en la que intervienen procesos de extrañación que obligan a seguir paso a paso las "leyes" dictadas para realizar los cambios

Otra situación de moda marcada por Esmeralda es el ingreso a la Carrera Magisterial y señala cómo para ella y sus compañeras hay preocupación por recordar los distintos contenidos previstos en los programas. A pesar de que Esmeralda ha trabajado por espacio de más de treinta años, se ha "especializado" en primero y segundo grados de modo que le es relativamente desconocido el contenido de los otros grados y es a partir de la puesta en marcha de Carrera Magisterial como parece surgir el deseo de recordar o aprender otras cosas, para poder estar a la moda y ser incorporada al programa, lo que puede tener relación con la necesidad de legitimación, el contar con los puntajes necesarios para ingresar al sistema produce nuevos significados que permiten mayor integración a la institución y se adquiere al mismo tiempo otro nivel o status frente a los compañeros docentes.

Esta forma de fortalecer la exterioridad en detrimento o para la construcción de la interioridad. lleva a la adopción de roles obligatorios que vacían de contenido o empobrecen la interioridad si con esto no se da la posibilidad al individuo de ser algo más que la suma de los roles que representa, como expresa Heller. Esto es, cuando los comportamientos llevan a roles estereotipados no hay posibilidad de transformación. ésta se da únicamente en la apariencia cuando lo importante sería que la interioridad se transforme al interactuar con la exterioridad que en todo caso es lo que posibilita la re-creación de lo social.

En este sentido, la costumbre se convierte en la interiorización de la exterioridad en tanto las costumbres son "enseñadas" a los sujetos por medio de las acciones cotidianas. Así, la costumbre entre los profesores es asistir a los cursos nuevos, hablar de la aceptación de las reformas e incorporar al habla diaria aquellas expresiones que lo indiquen y convertirlas en tema obligado de todas las reuniones y conversaciones informales hace que poco a poco se interioricen esas expresiones públicas.

Por otra parte, en la asunción de esos roles, la exterioridad puede ocultar la interioridad cuando la extrañación es fuerte y así en las relaciones que se establecen socialmente hay una degradación, si se

asumen los roles por ellos mismos y no hay forma de expresión para la interioridad que puede perderse. Buscar la relación con uno mismo, el constante buscarnos a nosotros mismos, permite que "aquel que ha llegado a tener finalmente acceso a sí mismo es para sí mismo un objeto de placer" (Foucault 1987:65) de modo que ésta es una forma de no perder la interioridad tan amenazada por la extrañación. En este sentido, el quehacer docente parece no ser una fuente de satisfacción en sí mismo sino por el reconocimiento que los demás puedan hacer de la labor diaria, situación que por una parte hace pensar en el posicionamiento que el oficio de enseñante ocupa y por otra parte, en la trayectoria individual de cada profesor que le lleva a un posicionamiento particular. su origen de clase y costumbres que probablemente le exigen legitimación. Así podemos ver dos formas de leer la relación entre las zonas: como construcción de la interioridad a partir de lo planteado por la exterioridad o como empobrecimiento de la primera si solo se adoptan roles para estar a tono con los requerimientos sociales.

En un proceso de extrañación, la moda, los mismos ideales son producto del comercio, se "venden" imágenes que los sujetos "compran" y hacen de los actos de la vida cotidiana solo imitaciones que permitan ajustarse a los ideales, que por otra parte son de duración corta, según los requerimientos del propio proceso de comercialización (21).

Luisa: Maestra Lili. tú que dices de la uno. (se refiere a la respuesta dada a la pregunta ¿Has cambiado en algo tu trabajo a partir de la percepción de este problema?)

Lili: Yo la verdad. no es por alabarme pero yo siempre he tomado todo en cuenta. no de ahorita, desde siempre he procurado ver que no sea. que no se me pasen las cosas que hacen los niños. que las tareas. que se cumplen. que el aseo, todo eso yo ya lo veía desde antes.

Luisa: Y tú maestra Valeria.

(21) En el mismo sentido Dubet dice que en una sociedad industrial la identidad, el proceso de individualización está hipertrofiado y "Ser uno mismo, 'estar bien en su piel', 'estar bien en su cuerpo', constituyen una regla de vida tanto más quimérica cuanto más esa identidad personal siempre afirmada se vacía o es manipulada por los comerciantes de la imagen" (Dubet 1989:542). Foucault al retomar el pensamiento de Séneca, recuerda que "es actuar con una fuerza moral aún mayor no aislarse: lo mejor es sin confundirse con la muchedumbre, hacer las mismas cosas, pero de otra manera" (Foucault 1987:60)

Valeria: Yo pues la verdad si he cambiado. no mucho pero creo que con todos esos cursos a los que uno va y esto. si. se tienen otras ideas que antes no. y yo trato de ya no ser como antes de autoritaria y darles más oportunidad de trabajo a los niños y me siento más a gusto así con ellos.

Luisa: Maestra Paula.

Paula: Pues sí, si he cambiado (Voltea y me dice en tono más bajo: no es cierto, yo veo las cosas igual, esto no me ha cambiado para nada.) (22)

En este sentido, el ámbito de la exterioridad parece conminar a los docentes a "dar el ejemplo" no solo a los alumnos que es algo cotidiano en la docencia sino también a los propios compañeros de trabajo, es como asumir el rol o el ideal del profesor capaz, que cumple con las disposiciones que la institución y la sociedad en general le exigen. El profesor tiene que adoptar una postura exterior que él mismo considera legítima aunque no necesariamente sea parte de sus creencias, no se trata de un engaño o hipocresía sino del haber interiorizado a la institución escolar que de esta forma el profesor contribuye a reproducir.

Lili cree ser una buena maestra y así lo manifiesta, ella cumple con el trabajo dentro de su grupo, en lo privado procura no pasar por alto lo que cree que padres, profesores y los mismos alumnos esperan que vigile: tareas, aseo, cumplimiento en general. Muestra al resto de sus compañeros cómo, a su manera, ella es un ejemplo a seguir puesto que cree siempre haber sido así, no es por la influencia de nuevas orientaciones o cursos que ella hace su trabajo. Es lo contrario en el caso de Valeria, para quien la asistencia a cursos le ayuda a superarse, sobre todo en sus actitud hacia los alumnos, de modo que ella es el ejemplo de cómo si se aprovechan estas oportunidades se puede desarrollar un mejor trabajo y sentirse a gusto con los niños. (23)

Sucede algo distinto con Paula, aunque ella reconoce que no ha cambiado y que su percepción de las cosas es igual, esto puede manifestarlo en corto y para quienes de alguna manera le exigen o esperan de ella otra actitud, acepta que sí hay una modificación en sus percepciones, así parece suceder que la necesidad de realizar manifestaciones exteriores que estén en beneficio de lo que los otros esperan puede

(22) Observación no. 1, pág. 5

(23) En este sentido Clark y Peterson (1990:508) creen que en el pensamiento de los profesores existen interpretaciones que autoensalzan, cuando se atribuyen el éxito logrado por sus alumnos y las interpretaciones contradefensivas cuando los docentes se consideran responsables de los fracasos.

hacer que poco a poco se pierda la esencia íntima. sin que se hable de un proceso racionalizado los profesores no tienen un plan premeditado en este sentido ni actúan de manera consciente. se trata de una construcción mediada por las relaciones cotidianas en las que puede existir el temor a ser diferente a los demás (Moscovici 1988: 195) y en ese sentido, hacer lo que hace todo mundo.

Por otra parte, Paula se encuentra en una posición de cierto aislamiento. sus opiniones son minoritarias y por el lugar que su trayectoria le asigna, se le tomarían a mal sus puntos de vista opuestos a la mayoría, entonces opina en el sentido que cree será aceptada por las profesoras, aunque no deja pasar la oportunidad de expresar sus opiniones de la manera como imagina que es su acción.

Puede hablarse en este sentido de una "conformidad simulada" (Moscovici 1988) en tanto se adoptan posturas que permiten quedar bien ante los demás si se hace o se dice lo que la mayoría de los profesores. puede ser solo una estrategia para anular así el temor que parece existir a ser diferente de los demás. De esta forma al parecer se origina la tendencia a adherirse a las manifestaciones de lo común y se provoca un desfase con las convicciones privadas, es decir. un desfase entre lo que se dice y lo que se hace sin que esto sea percibido por los profesores. (24)

La expresión pública de juicios o comentarios puede no tener relación con lo que en forma privada se cree pero al mismo tiempo es una expresión necesaria para poder sentirse parte de la institución o de la sociedad en la cual se vive. son actitudes que el mismo ámbito de lo común exige. pero que no son vividas como contradictorias sino que en muchos casos se hace lo que los demás esperan que se haga, para no sentirse diferente a los otros.

"Paula: Yo, casi siempre le echaba más ganas, con eso me defendía. (La directora) casi siempre me daba quinto o sexto, pues para fastidiarme me mandó a primero, dijo no, en primero va a tronar ¡y yo no sé cómo le hice! trabajé y trabajé duro y en el primer año que me dio primero, saqué cien por ciento de aprovechamiento ¡cien por ciento!. (25)

(24) Al respecto L. Stenhouse (1987:226) afirma que entre los docentes existe una necesidad de certeza moral que hace creer en lo justo y necesario que resulta desarrollar determinadas acciones para el funcionamiento de la escuela.

(25) Entrevista no. 3, pág. 30.

La exterioridad marca algunas ideas de los profesores que les llevan a actuar de manera determinada, a asumir posturas de acuerdo a lo que se le exige o a lo que el profesor cree que le exigen los otros a partir de su posición como docente. Así, para Paula lo importante es el porcentaje de aprovechamiento que su grupo pueda lograr, ella cree que es la exigencia planteada por la directora y responde con trabajo, aunque ella misma no pueda explicarse "cómo le hizo", su idea era cumplir con el reto y estar así a la altura del rol que pretende sostener. en este caso, no se hace mención de las características y condiciones para determinar el porcentaje del que habla, éste es por sí mismo central en la configuración del rol de profesor capaz que además puede rendir lo mismo en cualquier grado que se le asigne.

Por otra parte, hay presiones que no son tan claras ni son ejercidas por personas específicas,

Lili: Mm, no se puede cambiar el mundo ni tapar el sol con un dedo ¿verdad? que si cada maestra, deveras pensáramos en portarnos bien, en dar el ejemplo, sería diferente todo.

Alma: ¿Cómo sería ese ejemplo?

Lili: En la escuela llegar temprano, ser disciplinadas, trabajar con los niños, no exigir lo que no debo ser, porque si yo llego tarde, cómo les exijo que lleguen temprano ellos, nada más." (26)

En este caso, parece haber una respuesta al cliché: el maestro tiene que dar el ejemplo⁽²⁷⁾, aunque para la profesora, ese dar el ejemplo se limite a ser puntual, disciplinarse y al parecer si ella no posee estas "cualidades" tampoco sus alumnos podrían adquirirlas, con lo que se restringe su desarrollo puesto que otras actitudes, habilidades, etc., que pudieran formarse en los niños porque el profesor no las posea, tampoco puede exigirlos, no solo por el simple hecho de que "si yo no puedo tú tampoco" el asunto es que el profesor puede no estar capacitado para orientar actitudes, habilidades, destrezas, etc., entonces prefiere no cometer errores, en el mejor de los casos, pero también puede ser que ni siquiera sea capaz de advertir las posibles habilidades de los alumnos, por tanto no permitir y hasta obstaculizar su desarrollo.

(26) Entrevista no. 8, pág. 95.

(27) Durkheim (1976:179) considera que el educador ha de conservar la conciencia de hablar en nombre de una realidad superior; Dios, antes señalado por la religión, por lo que una educación moral racional debería sustituir esta conciencia que es fuente de autoridad para el profesor.

En su idea de dar el ejemplo, la profesora no considera su relación con los contenidos de aprendizaje, aparentemente no toma en cuenta que el dominio del contenido es parte fundamental de su trabajo docente y que es fuente de su autoridad; al respecto, Sara Delamont (1985: 60) considera que es precisamente la posesión, acceso y control del conocimiento el recurso más poderoso de que el profesor dispone.

Por otra parte, el profesor tendría que ser un dechado de virtudes en el sentido de lo moral, portarse bien y ser disciplinado, dar una imagen de ecuanimidad no exenta de sumisión, que acata las disposiciones; esta sería otra forma de adoptar un rol y favorecer las manifestaciones de la exterioridad con lo que no sólo se ve empobrecida la interioridad de los docentes sino la de muchos de los alumnos que en verdad pueden asumir a sus profesores como el ejemplo a seguir, así como a su vez ellos tomaron de quienes les dieron clases, ejemplos para realizar su trabajo o para elegir la profesión. Así, el dar el ejemplo convierte al profesor en una figura moral, se obliga a la censura, tiene que doblegar sus impulsos y presentar una imagen pública acorde a esa figura moral concebida por el mismo profesor y construida socialmente.

III.2. Lo público y lo privado frente al cambio en el estilo directivo.

El cambio de directores en la escuela "Guillermo Prieto", de alguna forma incide en la zona de lo público y lo privado de la práctica docente.

Alma: Bueno, y antes, con ella, ¿cómo se trabajaba?

Xóchitl: Bien, nada más que sí, este, con miedo...

Alma: ¿En tu grupo si tenías libertad?

Xóchitl: No, no había libertad, también era, más o menos a su manera de ella debíamos de trabajar, a lo que ella según le había funcionado, en matemáticas, en español, ella sí decía que le diéramos mucha importancia y tenía que ser como ella decía, las matemáticas y el español, como decía.

Alma: ¿Y si hacías algo distinto?

Xóchitl: *Pues si se molestaba se enojaba.* (28)

Con la directora de estilo autoritario, lo privado tenía que hacerse público, es decir, las maestras consideran que no existía esa libertad para desarrollar el trabajo de acuerdo a como ellas considerasen conveniente, porque la directora marcaba algunos lineamientos que debían seguirse y tenía (como se explica en el capítulo anterior) algunas formas de asegurarse de que esto así se cumpliera. Para la directora parecía no existir la parte privada del trabajo docente en tanto ella se sentía con autoridad para interrumpir en cualquier momento el desarrollo de las actividades y no sólo para hablar con los profesores sino para meterse directamente en los contenidos, en los métodos y cambiar al momento los planteamientos de los docentes. Elliot (1991: 80) habla de una "territorialidad" que establece dos esferas de autoridad: el aula que es el dominio del profesor y la escuela en tanto organización social que es el dominio del director. Las profesoras de esta escuela defienden su esfera de autoridad frente al estilo autoritario de gestión y piden al director paciente que haga lo propio en su respectivo territorio.

Esta situación es molesta para las profesoras, Xóchitl la considera como una falta de respeto hacia el mismo trabajo. Se pierde la autonomía, sin embargo por distintas razones (comodidad, temor, ignorancia) ellas mismas permiten esa pérdida del ámbito privado que además en algunas ocasiones es evidenciado incluso frente a personas ajenas a las cuestiones de tipo técnico.

Alma: Si me platicas un poquito acerca de cómo era esa exigencia.

Rubi: Pues en cuanto a a. papeles, al aprovechamiento de los niños, que, quería, exageraba, la verdad, tal solo en tercero que eran, las matemáticas, era donde los niños, las tablas, las divisiones los pasaba allí a, su dirección hasta se orinaban los niños de que no sabían y en mi grupo pues por lo menos si sabían pero ya al llegar a ella no, se les olvidaba, se ponían nerviosos, o sea que, que si llegaba tarde, que si nos veía platicando. (29)

Para Rubí, la exigencia es una forma de invasión a lo privado del trabajo, mediante esta práctica se ponía en evidencia el trabajo desarrollado por ella en el aula, cuando la directora hacía llevar a los distintos grupos de alumnos a "su" dirección, (no se consideraba dirección de la escuela sino dirección de

(28) Entrevista no. 9, pág. 99.

(29) Entrevista no. 10, pág. 106.

la directora) para que examinara los conocimientos a partir de sus propias ideas de lo que es la enseñanza aprendizaje, ésta es una de las razones que las profesoras consideran como indicador para señalar una falta de respeto hacia el trabajo desarrollado en cada una de las aulas, aunque probablemente no fuera ésta la intención de tal estrategia. De paso, los alumnos eran de igual forma sometidos a la falta de respeto, el hecho de que "hasta se orinaban" cuando debían mostrar sus avances habla de una probable privación de la intimidad del niño y de una no comprensión de sus temores.

Así es que la directora, de acuerdo con la percepción de algunas maestras, no respetara el aula porque entraba a ellas a la hora que fuera sin importar si interrumpía el trabajo que el grupo desarrollaba o el llevar a los niños a la dirección para examinarlos, parece ser una forma en que se impide la existencia de un ámbito privado en la práctica, lo que causa malestar entre los profesores y no permite fortalecer la interioridad en tanto que alumnos y maestros, en algún momento se sentían obligados a actuar de acuerdo con las exigencias de la directora, es decir, se asumían actitudes de acuerdo al rol de alumno o maestro que para la directora era el correcto.

El estilo autoritario de la profesora Cleotilde impide también la existencia de la zona de lo público, en tanto las reuniones de C.T.C. no se efectuaban como tales,

"Alma: ¿Tenían reuniones de Consejo Técnico?

Luisa: Mm, no, no, solamente nos llamaba ella cuando había informaciones, había que participar en algo, nos hablaba, nos decía cómo hacer las cosas..."(30)

Así, no había posibilidad de poner en común las ideas ni se podían compartir las experiencias con los compañeros y la zona de lo público se afectaba, no había confianza ni oportunidad de proponer estrategias o tomar acuerdos que incluyeran a todos los profesores, aunque en grupos pequeños se daban o se buscaban los momentos ideales para que hubiera algún tipo de intercambio de ideas.

Las reuniones eran convocadas por la directora y en ellas sólo se proporcionaban informaciones para requisitar documentos, para hacer del conocimiento las disposiciones oficiales. etc.. pero en esas reuniones no había forma de discutir. de poner a consideración distintos tópicos o preocupaciones de los

(30) Entrevista no. 13. pág. 151.

docentes porque las decisiones eran tomadas por la directora y cuando ella lo consideraba conveniente las hacía del conocimiento de los docentes, de otro modo, ellos no se enteraban de lo que la directora hacía.

En este contexto, tampoco existía la posibilidad de organizar reuniones de Consejo Técnico, la maestras indican que en esa escuela no funcionaba este organismo, en realidad era la directora quien nombraba a las personas que lo integrarían y ella misma se encargaba del llenado de actas para enviar a la Supervisión, según lo establecido en el respectivo documento normativo.

La profesora Cleotilde con su estilo de dirigir la escuela, trata de impedir la expresión de ideas, acciones, etc., en estas dos zonas del trabajo docente que al parecer son tan importantes para los profesores, tanto que a pesar de las estrategias utilizadas, se encuentran algunas formas para evitar la completa alteración de ambas zonas y de alguna forma sostener estos espacios.

Cuando llegó el profesor Augusto, la situación cambió, ahora se manifiesta que existe respeto por el ámbito de lo privado y se permitió la aparición sin restricciones de la zona de lo común, se abre la posibilidad de efectuar reuniones tanto de C.T.C. como de otro tipo, el mismo profesor considera que al llegar a la escuela:

"Augusto:...fui bien recibido, por el personal docente, eh, nos reunimos para planear el trabajo y las compañeras maestras que conforman el personal docente, pues, pues han respondido maestra, nos hemos llevado bien, hemos tratado de, de trabajar en equipo para, pues para superar digamos, eh, la formación de los niños." (31)

El profesor, de inmediato busca la forma de trabajo que involucre los puntos de vista de las profesoras y desde su percepción, esto fue positivo porque "las maestras han respondido" y para él existe un sólido equipo de trabajo que permite el buen desarrollo de las actividades en la escuela, donde la planeación del trabajo es responsabilidad de todos.

Así, se puede trabajar el ámbito público de la práctica, y se organizan las reuniones de Consejo Técnico donde se inicia la discusión de una serie de temas académicos o de otro tipo y se comparten

(31) Entrevista no. 7, pág. 73.

experiencias y conocimientos. La nueva forma de trabajar la zona de lo común es percibida de distintas formas por las profesoras.

"Alma: ¿Antes había reuniones?"

Nohelia: No, no habr, no había tantas reuniones, yo pienso que estaba bien, para mí, mi punto de vista es ese, pienso que estaba mucho mejor,

Alma: Sin reuniones

Nohelia: Sin intercambios de nada, cada quién tenía sus obligaciones y sus comisiones y digo mejor, y sin embargo ahora que, que quizás se nos presenta la, la opción de, poder convivir más con nuestros compañeros, ahora se ha vuelto más conflictivo maestra, yo lo siento más conflictivo ¿no? sí, mucho, mucho..." (32)

Para Nohelia resulta desagradable el trabajo en esta zona de lo público, en tanto las reuniones son espacios en los que salen a la luz pública cuestiones privadas que preferirían conservar en ese ámbito. Las discusiones que llevan a pleitos y agresiones son mal vistas porque provocan un ambiente de trabajo tenso, donde son comunes las indirectas, chismes, etc., además estas discusiones hacen perder un tiempo que pudiera dedicarse al trabajo con el grupo.

Al parecer, entre menor comunicación exista con el resto de compañeros docentes, el trabajo es más armonioso, desde la perspectiva de Nohelia, la cercanía provoca conflictos, ella prefiere que sea el trabajo en la zona de lo privado lo que impere en la escuela, que cada profesor se limite a su grupo y a su aula que para ella es lo prioritario en la docencia, así se evitan intercambios y comunicación, lo cual lleva a suprimir problemas que el diálogo y la convivencia hacen surgir.

"Alma: En relación al Consejo Técnico, ¿cómo has vivido tú la experiencia?"

Carmen: ¡Bien padre! parece, este, (risas) este, pues los cambios Alma, los hemos vivido felizmente ¿no? porque, pues yo me asusté mucho la primer vez que participé allí en la escuela dentro del Consejo Técnico con las reuniones, este, colegiadas que se le denominan y me asusté mucho. me asusté mucho porque empezaban a tratar, algún aspecto, de, algún, problema, detectado en la escuela de algún niño,

(32) Entrevista no. 14, pág. 171.

de algún salón, de algún maestro y de lo que fuera y todo eso, pues nada más es el, el pretexto para jalar el hilo a la madeja y pues terminar todos de. de pleito y con agresiones eh. fuertes, así, este. de esas agresiones que te van dando cuchilladas en el corazón y que no se te olvidan y que llega un momento en que dices pero cómo es posible que esta forma y. pues ya ves que cada reunión, este. son pleitos y ahorita en estos últimos meses, hemos visto que, que esas agresiones de que ¡es que hay una maestra! y ¡es que hay una fulana! y es que no se qué, se ha convertido ¡es que la maestra Liliána! ¡es que la maestra Carmen!, ¡es que la maestra Alma! o sea como que ya estamos llegando a un mejor entendimiento porque ya estamos encarando nuestros propios problemas, entonces, este, todo eso está favoreciendo...⁽³³⁾

La percepción de Carmen es distinta, reconoce los conflictos que entre compañeros surgen cuando se comentan situaciones que son más del ámbito de lo privado pero también alude a un proceso de formación, de madurez para asumir las responsabilidades en el decir y es así como se puede solucionar los problemas que esto genera.

El llevar a lo público algunas de las expresiones de lo privado permite en ciertos momentos ver las cosas de distinta forma, esto resulta positivo en tanto se puede con mayor claridad reconocer las faltas o los aciertos existentes en las propias prácticas realizadas. Así, en las reuniones de Consejo, los profesores pueden identificarse con algunos de los relatos que los otros compañeros se atreven a mencionar, aunque ello sean errores cometidos, lo cual posibilita pensar en otras estrategias tentativas de acción futura. Lo mismo sucede cuando las experiencias tienen un resultado exitoso solo que éstas son más comunes de escuchar.

El estilo permisivo del profesor Augusto restablece la existencia de las dos zonas del trabajo docente, sin embargo, no existe absoluta armonía en la institución dado que cada profesor tiene sus propios motivos, intenciones, ideas que hacen actuar y vivir el trabajo desde distintas perspectivas, de acuerdo con la trayectoria de cada uno.

⁽³³⁾ Entrevista no. 2, págs. 24-25.

Nohelia: (...) en realidad yo lo veo más conflictivo, se han creado más conflictos entre los compañeros, bueno, claro que ese es mi punto de vista ¿no? no se porqué sucede pero yo creo que en lugar de que el C.T. nos diera ¡algo en pro! cae en contra.

Alma: En contra de nosotros mismos o en contra del trabajo.

Nohelia: de los dos, entonces, pus no se, le digo, a mí me gustaba más el sistema de antes, de que era, pues no era tan importante venir y sentarme allí tres horas, no, para mí lo importante, lo importante es el trabajo dentro del aula.

Alma: ¿Sería importante suprimir el C.T.?

Nohelia: ¿De las reuniones? pus sí porque no se maestra, en el tiempo que he estado presente aquí, ¡jamás! se llega a un acuerdo, pero jamás, es más difícil, tenemos más problemas entre compañeros, y realmente positivo, pues que desaparezca ¿no? que desaparezcan esas reuniones..." (34)

La profesora Nohelia sugiere que se supriman las reuniones de Consejo porque allí solo se pierde el tiempo y éste debiera aprovecharse mejor para el trabajo, es decir, para estar con el grupo, con lo cual ella declara que las reuniones académicas o de otro tipo no tienen tanta importancia en el trabajo del maestro. Por otra parte, si ella no encuentra que haya elementos positivos, que lo visto en el Consejo tenga una correspondencia práctica en el trabajo con los alumnos, lo mejor es suprimir este espacio cuya responsabilidad, según Nohelia sería la enseñanza de técnicas de aprendizaje que le permitieran "ser mejor maestra"

Sin embargo, la mayoría de los profesores, manifiesta su deseo porque estas reuniones continúen porque creen que les ha reportado beneficios en su trabajo diario. Carmen cree que las reuniones han servido para enfrentar los problemas que las relaciones personales suscitan, Esmeralda, Augusto y Liliana piensan que allí encuentran un importante apoyo para las actividades, donde se pueden buscar soluciones a las dificultades de la práctica, Blanca las asume como espacio de convivencia y relajamiento mientras que Margarita, Lilí, Áurea y Luisa piensan que allí tienen oportunidades de recordar o aprender temas importantes para el desarrollo de su trabajo docente.

(34) Entrevista no. 14, pág. 172.

"Alma: Y ¿cómo ve el asunto de los colegiados? ¿qué es para Usted eso? ¿cómo lo vive?

Margarita: Bonito, es bonito porque estamos, este ¿cómo se llama? discutiendo algunos temas que a la mejor ya se nos olvidaron ya no nos acordamos, y si me gusta porque, porque si aprende uno mucho, si lleváramos a la práctica todo lo que se dice allí, yo creo que sería mejor.

Alma: Alguna anécdota que Usted tenga al respecto.

Margarita: A eso, lo único que... pues no anécdota, pero sí este, porque luego, eh, hemos visto que el colegiado como que lejos de, de platicar de, meditar en los problemas que se presentan, que no es del colegiado, vamos los problemas y se discute y hasta pelean y lo que hubo, queremos resolverlo allí y como que eso no está bien. (35)

Al igual que Margarita otras profesoras opinan que las reuniones son positivas, que se aprende mucho y es bueno que se lleven a cabo, aunque esta idea de que se quedan las cosas a nivel de plática y no se hace mucho en el aula, está presente constantemente.

Por otra parte, es importante para las maestras que el espacio de Colegiado o de Consejo sea utilizado en realidad para plantear problemas de la práctica y se busque entre todos la solución a los mismos, que exista más participación en el sentido de ayudar con ideas o de alguna otra forma, a quienes presentan lo que les preocupa. Señalan reiteradamente que el tiempo dedicado a estos trabajos no se desvíe hacia la solución de problemas de tipo personal entre algunos profesores y que no se tome como la oportunidad para decir todo lo que nos molesta de los demás, entonces habría un mejor trabajo.

Las profesoras consideran importante que al mismo tiempo el colegiado sea lugar de convivencia pero que no se mezclen las cosas, es decir, que si se da un tiempo específico para el trabajo que se preparó y otro tiempo para comer y convivir, esto ayudaría a mantener un clima de respeto hacia la persona que preparó el tema, la comida o los obsequios. De esta forma, además de aprender, el colegiado sirve "como para echar relajo y destensarte" pero sin la idea de perder el tiempo en cosas inútiles.

(35) Entrevista no. 11, pág. 131.

V. CONSEJO TÉCNICO O COLEGIADO.

En la primera reunión de C.T.C. a que convocó el profesor Augusto -por petición mía-, a poco tiempo de su llegada, el tema de trabajo fue la normatividad del organismo, debido a que la mayoría de los profesores dijeron desconocer estos aspectos. Consultamos algunos documentos oficiales, como el Manual Técnico Pedagógico del Director de Educación Primaria, (que por cierto hubo necesidad de conseguir porque ni en la escuela ni en la supervisión se disponía de ellos) en los que se plantean las tareas y formas de trabajo de este organismo.

En todas las escuelas del país con un mínimo de cuatro profesores de grupo, ha de integrarse el C.T.C. Para escuelas como la "Guillermo Prieto" que cuentan con más de doce grupos se establece que debe existir un representante por grado⁽¹⁾, sin embargo, en esta escuela todos los profesores participan en todas las reuniones convocadas. El Consejo Técnico tendrá la misma función para todas las escuelas, según sus planteamientos, pero en relación a las características de cada institución la forma de organizarlo es distinta (Fierro 1994: 13).

El director de la escuela, establece los documentos, debe ocupar la presidencia del Consejo y por votación se nombra a un Secretario, el resto de los profesores son vocales. Es durante el mes de septiembre cuando se integra este Consejo con la recomendación de levantar el acta de constitución correspondiente que debe ser enviada a la supervisión escolar. Al presidente corresponde la planeación de las reuniones, fijar el objetivo para cada una de ellas y avisar a los profesores de las fechas y horarios señalados; ya durante la sesión presenta el orden del día y objetivo de la reunión, debe vigilar que los asuntos allí tratados correspondan a los previstos en los respectivos manuales.

Por su parte, el Secretario durante la reunión tiene la responsabilidad de efectuar el pase de lista y verificar que el personal convocado esté completo. Posteriormente resume las recomendaciones surgidas. las registra en el formato que para ello se prepara y hace llegar una copia a las distintas comisiones que

(1) En las escuelas con menos de cuatro profesores el C.T.C. se integra por zona escolar y el supervisor se encarga de la Integración del Consejo según el número de escuelas en esas condiciones. En las escuelas de entre 5 y 11 profesores de grupo, habrá un representante por cada dos grados (Cfr. SEP 1986:85).

son responsables de su cumplimiento. Al término de la reunión verifica que la firmen todos los presentes en la reunión. Los vocales tienen la obligación de informar acerca de las actividades que hayan efectuado en el ámbito de la comisión que se les encomendó. No se les asignan otras funciones dentro de la reunión.

El C.T.C. es un elemento de la organización escolar creado para dar apoyo a la dirección de la escuela en su propósito de desarrollar un trabajo de eficiencia y eficacia. allí se debe realizar el análisis de la operatividad del servicio escolar; la consulta entre compañeros que permitiría el mejoramiento en la aplicación del plan y los programas de estudio y sería el espacio para efectuar el análisis y recomendaciones en los asuntos de carácter técnico pedagógico, según señalan las normas oficiales.

En q' consiste

A pesar de que todos los docentes de esta escuela contamos por lo menos con diez años de servicio, esta reunión dijeron algunos, representó el primer contacto con los señalamientos oficiales. En relación a esto, J. Ezpeleta (1991: 1-5) señala que al C.T.C. se da en la práctica un lugar periférico, que sólo existe para fines formales, en cumplimiento de las normas oficiales de modo que las funciones del organismo son difusas y variables, en este caso son desconocidas prácticamente, a diferencia de las Comisiones (Acción social, Cooperativa, etc.) que tienen campos bien delimitados y responden a situaciones concretas.

Esta reunión fue la oportunidad propicia para plantear la posibilidad de efectuar reuniones sistemáticas donde se comentaran los problemas presentados en cada uno de los grupos y así, entre todos, buscar posibles soluciones. Una vez aceptada la sugerencia, hubo alrededor de seis reuniones durante ese curso (1991-1992) en las que discutimos algunos problemas y leímos artículos con el propósito de organizar unidades de trabajo como una alternativa para el desarrollo de las actividades en el aula. Durante este período se pudo observar la falta de un "clima de discusión adecuado" (Ramírez 1994: 4) que permitiera un tratamiento colectivo de los distintos temas.

Fue en el curso siguiente cuando se inició el desarrollo de la propuesta mencionada en el capítulo anterior y cuando, después de que circuló la primera invitación que por escrito se envió a cada uno de los profesores para asistir a la "Reunión colegiada", se hizo común llamar a este espacio⁽²⁾ "el colegiado".

(2) Se entiende el término "espacio" como la construcción permanente que da sentido a quien vive un proceso como el descrito. En relación a este aspecto puede consultarse a Marc Augé (1993)

situación que pasado el tiempo creó una confusión. se deslindó de lo que es el Consejo Técnico para adquirir un lugar propio en la percepción de los profesores. Se suma a esto el hecho de que en el curso 94-95 llegó a la escuela una circular⁽³⁾ procedente del Instituto Hidalguense de Educación en la que se señala la necesidad de crear los Grupos Colegiados.

Estos Grupos Colegiados tienen como objetivo el abordaje de problemáticas comunes que impiden el adecuado proceso de enseñanza aprendizaje para encontrar las alternativas de solución centradas en los aspectos técnico pedagógicos. En cuanto a la operatividad de estos grupos se menciona en la circular que habrán de sesionar por lo menos una vez al mes y en el trabajo de las distintas problemáticas se hace referencia a permitir el intercambio de experiencias entre profesores y su actualización permanente de modo que haya un incremento en el desempeño profesional. Cuando estas orientaciones son conocidas por los profesores de la escuela "Guillermo Prieto", su respuesta es que "ya no nos va a costar trabajo hacerlo porque eso es lo que hemos estado haciendo ya".

Se habían analizado los temas marcados en los documentos, aunque allí encontramos algunas imprecisiones. Por ejemplo, en el Manual del Director del Plantel de Educación Primaria se menciona como función del C.T.C. la distribución de comisiones como las de: aseo, orden y disciplina, periódico mural, ceremonias, biblioteca circulante, guardias de entrada y salida, acción cívica y social. Por su parte el Manual Técnico Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria presenta como tarea central realizar estudios y plantear recomendaciones, -a las cuales no se les puede dar el carácter de acuerdos- de tipo técnico pedagógico en torno a: elaboración de planes de trabajo, distribución del tiempo para las actividades escolares, control de puntualidad, asistencia y disciplina de los alumnos, elaboración de instrumentos de evaluación, auxiliares didácticos y llenado de documentación.

En otra parte de estos manuales, se señalan también como temas a tratar en las reuniones de Consejo el análisis y recomendaciones en torno a planes y programas de estudio, métodos de enseñanza, evaluación de programas de superación del servicio educativo, capacitación del personal docente y "otras cuestiones de carácter educativo". Así, la gama de temas se amplía, todos son importantes y requieren de

(3) Circular dirigida a los CC. Supervisores Generales de Sector con fecha 30 de agosto de 1994 en la que se informa la creación de los Grupos Colegiados y sus funciones.

Grupos Colegiados

?

tal nivel de tratamiento que las dos horas aproximadamente por mes que se señalan para su análisis resultan insuficientes

Horas
insuficientes
*
imp.

A principios del curso 1992-1993 a un año de haber trabajado estos documentos normativos, el contenido de los mismos parecía haberse olvidado. Se inició en este tiempo el desarrollo de la propuesta y se asistía con mayor o menor gusto o disgusto a las reuniones del colegiado sin volver a mencionar las disposiciones oficiales del C.T.C.

Es el director quien oficialmente preside el Consejo, sin embargo, al iniciar el trabajo de la propuesta es en realidad la secretaria del organismo quien se convierte en la persona que coordina las sesiones y cada uno de los profesores se encarga de la preparación de los temas, el director se suma al trabajo como un profesor más y asiste a la mayoría de las sesiones, excepto cuando tiene alguna actividad en la supervisión escolar. La coordinación de estas actividades es tan independiente de la dirección que el director tenía que preguntar a la secretaria del Consejo las fechas y los temas programados cuando tenía que rendir informaciones. Esta forma de reestructurar las normas del C.T.C. tiene que ver con lo expresado por Thompson (1993) en cuanto a que la forma de aplicar reglas y esquemas es un proceso creativo que implica selección y juicio que permite modificar y transformar los procesos de aplicación.

Las reuniones deben realizarse, normativamente, los días viernes últimos de cada mes, sin que se suspendan las clases. pero en la escuela "Guillermo Prieto" se decidió que para evitar algún problema con los alumnos, se suspenderían las clases después de recreo y se dedicarían alrededor de dos horas los días viernes cada quince días, fue en el curso 94-95 cuando se regresó a una reunión por mes. Por otro lado, se establece que el secretario levante el acta dónde se anotan los puntos discutidos y las conclusiones obtenidas en cada una de las sesiones, esta disposición se cambió y en su lugar se inicia la redacción de las relatorías para lo que se dispone de un cuaderno especial donde cada una de las profesoras describen en forma sintética y de manera rotativa, lo sucedido en cada sesión.⁽⁴⁾

Cuando los profesores hablan del proceso desarrollado, la percepción de este espacio en cuanto al nombre y funciones, se advierte confusa.

⁽⁴⁾ C. Fierro (1994) describe como se viven estos aspectos en distintas escuelas.

Xóchitl: Bueno, pues, este cuando es necesario ¿no?, este, problemas fuertes no los ha habido, no pero, el Consejo Técnico ¿qué? ¿debe reunirse cada que haya problemas nada más?

Alma: Bueno, eso es interesante pero dime cómo lo piensas tú. ¿qué opinas?

Xóchitl: Pues para, ¿los colegiados no es como el Consejo Técnico? (...) Pues es parecido ¿no? yo siento que el Consejo Técnico es cuando hay un problema que no se soluciona, allí si es necesario que estemos todo el personal, pero hay veces que no, que no se ha reunido cuando es necesario.

Alma: Por ejemplo, ¿en qué tipo de problemas?

Xóchitl: Pues ahorita hubo un problema que la cooperativa escolar y el profesor (el director) me, vio como tesorera y entonces las compañeras nos reunimos, primero ellas porque estaban inconformes, ya hubo tres cambios en la cooperativa de las personas, el profesor como que tuvo temor de reunimos a todas para ver esto porque intervinieron otras compañeras que no debían de intervenir, ha habido tres cambios ahorita en la cooperativa y no se soluciona y él dijo, nos vamos a, a reunir en el Consejo Técnico pero ya no se pudo, ya pasó de eso días, ya está otra persona que yo como, como tesorera, a mí no se me ha informado nada dos compañeras mejor renunciaron a su comisión, entonces yo siento que eso si, él, él mismo mencionó Consejo Técnico pero eso no se ha hecho, por temor a la mejor no nos ha reunido porque vio a las compañeras enojadas, pensó que no iba a solucionarse entre todas, yo creo." (5)

Xóchitl no recuerda cuáles son las características del C.T.C. le parece que éste y el colegiado tienen relaciones aunque no son tan claras: identifica al Consejo con el espacio de solución de problemas que no son necesariamente de tipo técnico, como es el asunto de la cooperativa escolar, donde al presentarse una situación conflictiva, se ve la necesidad de que todo el personal docente vierta su opinión y se tome alguna decisión al respecto, aún cuando al parecer esto no se efectúa, en este caso por temor del director al posible enojo de las profesoras, según la percepción de Xóchitl. Eggleston (1977:111) habla de una "pobreza y ambigüedad en el sistema explicativo" de los profesores para la explicación de sus prácticas curriculares. en este caso podría hablarse de algo similar en tanto al Consejo se le asocia con problemas de tipo administrativo sin que exista claridad en cuanto a los tópicos que son competencia del

(5) Entrevista no. 9, pág. 101.

organismo: en todo caso parecería, desde la perspectiva de Xóchitl que es el director quien decidiría qué temas pueden ser motivo de una reunión.

En este sentido el C.T.C. serviría como un espacio de solución de problemas lo que recuerda la idea de Inmediatez (Jackson 1991: 154) la necesidad de los profesores a situarse en el aquí y ahora constantemente y dar respuesta a los distintos requerimientos del trabajo docente que tocan tanto a lo público como a lo privado pero deben ser considerados de inmediato, con soluciones espontáneas que algunas veces parecieran ocurrencias pero que en realidad son producto de la trayectoria de los profesores, no podría ser de otra forma, en tanto frecuentemente acuden "a lo que se hacía en tal escuela donde yo trabajé" y proponen alternativas de solución que en esos otros centros de trabajo resultaron positivas. Por su parte Elliot (1990: 196) señala que en la formación del profesorado está presente la idea de resolver los problemas cotidianos, la aplicación de reglas generales y para él lo importante sería lograr la comprensión de los acontecimientos escolares concretos. Elliot menciona esto en relación al proceso de enseñanza de los alumnos, sin embargo puede tomarse análogicamente en cuando al desenvolvimiento de los docentes.⁽⁶⁾ Para Gimeno Sacristán es evidente que los maestros necesitan esquemas prácticos de actuación para abordar situaciones concretas reales sin que por ello se consideren recetas terminadas.

Aún cuando para Xóchitl no es claro que la participación en la cooperativa sea una atribución del Consejo, "como el director mencionó Consejo Técnico" entonces ella acepta que sea uno de los problemas que en ese espacio se deben tratar. En otro sentido, percibe relación entre el Consejo y el Colegiado cuando logra identificación con lo que otras profesoras expresan y de ellas toma ideas para su trabajo en el aula, sin embargo, al no tener claridad en lo que es una cosa y la otra, tampoco puede establecer el parecido o la relación entre esas instancias.

Por su parte Luisa considera que entre Consejo y Colegiado media alguna relación de tipo académico,

"Alma: ¿Habrá relación entre esto del colegiado y el Consejo Técnico?"

⁽⁶⁾ Según Gimeno Sacristán (1992:94) es creencia extendida que el profesor se hace a sí mismo y tiene a la experiencia práctica por toda fuente de saber profesional.

Luisa: Pues yo pienso que si, que no lo hacemos es otra cosa, pero yo pienso que si, porque se supone que en el Consejo Técnico nos deben ayudar así como en el colegiado que estamos viendo cosas que en realidad nosotros muchas veces no tomamos en cuenta, que ya como tenemos varios años de trabajo, no, pues ya con mi experiencia basta y sobra y no es cierto, si necesitamos ora si que el cambio de ideas, de las cosas, para poder, no digamos la reforma educativa, porque muchas veces las reformas ya ves que, se equivocan, porque queremos sacar de aquí y de allá y de dónde le sacamos, no hacemos nada, pero si con experiencias ya vividas con alumnos, si se pueden sacar vivencias para los niños que están con nosotros. ayudarlos...⁽⁷⁾

La relación entre estas dos entidades existe por si misma pero "que no lo hacemos es otra cosa". los profesores las separan, el colegiado trabaja y de él se toman orientaciones que, de llevarlas a la práctica, permitirían un trabajo mejor. Las funciones que realiza el Colegiado son las mismas que el Consejo Técnico tendría que realizar. esto es, ayudar a los profesores en la solución de sus problemas cotidianos. Es interesante la idea de Luisa en el sentido de que aun cuando ella forma parte del personal docente y por este hecho es miembro del Consejo o del Colegiado, ella cree que "nos deben ayudar" es decir, la responsabilidad de estas funciones recae en los demás pero no en ella, son otros los profesores que deberían aportar ideas para el desarrollo del trabajo, ella no se coloca en el plano de corresponder a sus compañeros, no lo expresa, aunque de hecho, al igual que los demás, Luisa ha tenido varias veces la encomienda de dirigir sesiones, de dar sus puntos de vista, sus experiencias, etc., pero al parecer, espera que alguien más le diga qué hacer ante determinadas circunstancias o cómo puede adquirir conocimientos que le permitan ver desde otro ángulo los problemas aun cuando no lleve a la práctica de inmediato aquello que aprende, más bien le sirven para reflexionar en torno a lo que es su trabajo como docente.

En lo señalado por Luisa puede advertirse una alusión a cambios que en realidad no se producen, a cambios para no cambiar (Fernández 1994) donde lo ya conocido, la experiencia es lo único valioso porque hay en ello seguridad y no se producen angustias frente a lo nuevo. Si bien ella parece creer que no es suficiente con los conocimientos acumulados a través de la experiencia, también menciona los

(7) Entrevista no. 13, pág. 154.

"errores" de las reformas y el hecho de que en realidad "sacamos de aquí y de allá" y no se cambia nada. Esto puede relacionarse con la idea de Elliot (1991:63) en el sentido de que el profesor se siente amenazado por la teoría en tanto ésta es desarrollada por expertos alejados de la práctica. intenta generalizarla y presenta modelos ideales de sociedad o de individuo como modelos para el ejercicio de la docencia. Así esta amenaza contribuye al rechazo de los profesores hacia aquellos elementos no obtenidos mediante la experiencia.

Así como Luisa y Xóchitl consideran que existe alguna relación entre Colegiado y Consejo Técnico, Rubí, Augusto y Esmeralda también opinan que hay alguna relación aunque ésta no es clara. está basada en esta idea de ayuda, de apoyo al trabajo, de intercambio de experiencia y que ambas instancias tendrían entre otras, esa particularidad.

Alma: Y aquí maestra ¿cómo ha visto lo del Consejo Técnico en esta escuela?

Margarita: El Consejo Técnico en esta escuela, pues bien. (en voz baja) nada más que, pues que se respete lo que se dice, los acuerdos que se respeten, porque luego, acordamos una cosa y luego, a la mera hora, la medítamos muy bien y decimos, mejor hacemos esto (risas) cambiamos, cambiamos de opinión, ajá, porque luego a veces, yo creo que no medítamos bien un acuerdo y al rato pues ya no funcionó.

Alma: ¿cuáles son los temas que se trabajan en el Consejo o qué se hace allí?

Margarita: Qué se hace allí... pus los temas que estamos, eh, algún, mmm, algún problemilla, algún asunto que, que haya.

Alma: ¿Recuerda alguna reunión en la que haya participado aquí en la escuela?

Margarita: (tos) (mueve la cabeza para decir que no)

Alma: ¿No recuerda ninguna? ¿Desde que Usted llegó no hay ninguna?

Margarita: No.

Alma: ¿Y cómo va el asunto de los colegiados? ¿Qué es para Usted eso? ¿Cómo lo vive?

Margarita: Bonito, es bonito porque estamos, este. ¿cómo se llama? discutiendo algunos temas que a la mejor ya se nos olvidaron ya no nos acordamos, y si me gusta porque, porque si aprende uno mucho, si lleváramos a la práctica todo lo que se dice allí, yo creo que es mejor." (8)

En este caso, la profesora Margarita cree que no existe ninguna relación que una al Consejo y al colegiado, en cuanto al primero, parece que existe alguna confusión puesto que habla de acuerdos que no se respetan o de que es en el Consejo donde se discuten los "problemillas" sin embargo, no puede hablar de alguna reunión de este tipo en la cual ella haya participado, quizá la idea de lo que es el Consejo la tenga de su participación en otras escuelas, de lo que los documentos le dicen o de lo que ha escuchado a partir de lo que es la cultura común de los profesores. Aparece aquí la idea de estar capacitado, de responder a cuestiones que supuestamente deben conocer todos los profesores, Margarita tiene ya más de veinte años de servicio, trabajó en distintas escuelas donde se supone que el C.T.C. existía pero ella no tiene claras las funciones cuando afirma que los acuerdos no son respetados y posteriormente dice no haber asistido a ninguna reunión a pesar de que sí lo haya hecho, según consta en los registros de observación y en la relatoría, es decir, para ella desapareció el Consejo Técnico y solo ve al Colegiado.

Por lo que respecta al colegiado, reconoce su participación y puede hablar de sus impresiones al respecto, en ese espacio recuerda algunos aspectos de su formación que pudieran estar en el olvido y también hace alusión a que si lo que en estas reuniones se dice fuera trasladado a la práctica, entonces el trabajo sería mejor.

En esta idea de que no tienen nada que ver el Consejo y el colegiado, también se encuentran Paula, Lili, Valeria y Liliana, quienes no encuentran ninguna relación entre estos aspectos.

"Alma: Bueno y ¿qué opinas del trabajo del Consejo Técnico?

Blanca: Mira, eh, bueno, yo estaba acostumbrada a otra clase de Consejo Técnico, que, o sea allí se veían problemas y se resolvían, lo de, que estuvo contigo (Colegiado) o sea es bueno ¿no? porque así va uno conociendo cosas que no, lo que pasa es que aquí se desvió el asunto y ya se tornó en pique, en

(8) Entrevista no. 11, págs. 130-131.

tú dices esto, yo digo otro, y yo pienso que pus para que funcione esto tiene que haber respeto ¿no? de, de que tus ideas aunque sean rojas pus ni modo, se respetan, las de cada quien.⁽⁹⁾

Otro grupo de profesoras integrado por Blanca, Áurea, Carmen y Nohelia, consideran que Consejo Técnico y Colegiado es lo mismo. en el caso de Blanca, ella cree que si bien en otros momentos de su experiencia el Consejo se enfocaba a la discusión y posible solución de problemas de la práctica, le parece que el Colegiado, donde se discuten problemas que no necesariamente son de este tipo, es bueno, aunque lo mejor sería que esto se diera en un ambiente de respeto de ideas donde cada quien tuviera la oportunidad de hablar, de expresar sus opiniones y que esto no fuera motivo de pleitos, allí cada quien, con libertad podría decir sus dudas, sus fallas, de modo que se viera la posibilidad de apoyo mutuo y así el intercambio de ideas entre profesores sería posible en realidad.

Alma: Maestra, ¿me puede platicar acerca de cómo ha vivido el proceso del Consejo Técnico, a partir de que Usted llegó a esta escuela?

Áurea: Pues hemos tenido, mm reuniones periódicamente, claro, ahora este, con más, con más responsabilidad, siento yo que ya con lo de la Carrera Magisterial, y con, este, con, esas reuniones que tenemos, has, hasta el año pasado eran cada quince días, ahora van a ser únicamente una vez por mes, que es el último viernes del mes, pues yo siento que esas reuniones han sido de mucho provecho para todos nosotros, al menos, yo he tratado de obtener este, pues lo máximo en beneficio, de esas reuniones porque pues sí, como ya anteriormente le dije yo a Usted, la idea que no tiene una maestra, la tiene otra, y la que no otra, y así va uno mejorando tanto su, el comportamiento de uno para con los niños, y con los padres de familia, coma también para mejorar este, la enseñanza, yo siento de mucho provecho esas reuniones que hemos tenido...⁽¹⁰⁾

Áurea hace alusión al proceso que en la escuela "Guillermo Prieto" se ha desarrollado y no encuentra distinción entre colegiado y Consejo, es decir, para ella se trata de lo mismo, son reuniones de las que se puede obtener provecho, que permiten beneficiar la práctica en tanto "la idea que no tiene una maestra la tiene otra", esto es que el intercambio de experiencias y de ideas es positivo porque permite

⁽⁹⁾ Entrevista no 5, pág. 55.

⁽¹⁰⁾ Entrevista no. 12, pág. 142.

mejorar gran parte de los aspectos del trabajo del profesor en la escuela. Su preocupación constante ha sido, dada su trayectoria, el tratar de apropiarse de conocimientos que le permitan superar sus deficiencias y sentirse a la altura de los profesores que sí estudiaron, como ella ingresó al servicio cuando sólo había cursado la primaria, creyó siempre necesario prepararse más.

Desde la perspectiva de Área la Carrera Magisterial es un motivo para acrecentar la responsabilidad de los profesores en la realización de este tipo de reuniones, aun cuando el tiempo dedicado a ellas era mayor en el curso anterior que en el presente. Esta idea de mayor responsabilidad debido a la Carrera Magisterial, puede estar en función de aprovechar las reuniones para tomar de ellas elementos que permitan un mejor desempeño en la zona de lo privado pero también puede tener relación con la evaluación que se hace del desempeño de cada maestro en la zona de lo público. en el cumplimiento de las actividades señaladas.

En general, el Consejo Técnico se asocia más con la discusión y solución de problemas de todo tipo, no sólo los académicos, allí se puede hablar de la cooperativa escolar, del ahorro, del aseo y de otras comisiones desarrolladas lo mismo que de los problemas que cada profesor enfrenta al interior de su grupo -en lo privado- y que si así lo desea, puede hacer del conocimiento de los demás, esto es, llevarlos a la zona de lo público. Los problemas comunes que se manejan en el Consejo son los relacionados con la disciplina, la puntualidad, la higiene de los alumnos así como aquellos casos de difícil atención cuando un alumno "no puede aprender algún conocimiento". Este espacio permite la búsqueda de acuerdos entre los profesores para llevar a efecto actividades con miras al beneficio común.

En relación al Colegiado, se le concibe más como el lugar adecuado para la discusión de temas de tipo académico o técnico en que se pueden aprender o al menos debieran aprenderse algunas técnicas de trabajo, otros conceptos acerca de la relación enseñanza aprendizaje, distintas ideas para tener mayor comunicación con los alumnos, es un espacio de mayor apertura donde, si bien se trabajan algunas ideas que todos pueden desarrollar en su grupo. en realidad no se consideran como acuerdos, son sugerencias, apoyos para el trabajo que cada quien puede tomar o no, según sus propias necesidades y concepciones en lo privado, no importa que en lo público se manifieste como si fuera un acuerdo, algo que todos deben

cumplir y en ese sentido se expresen las distintas opiniones. Este espacio abre la posibilidad de desarrollar o de ampliar la cultura común, lo que para Elliot (1990:79) es un conjunto de conocimientos profesionales compartido por los profesores con lo que pueden unir esfuerzos y obtener mayor provecho de lo que un profesor solitario lograría. Gimeno (1992:71) define la cultura profesional del docente como el "conjunto de rutinas prácticas, imágenes que dan sentido a las acciones, valores de referencia y racionalización de la práctica".

En lo privado cada profesor interpreta esas orientaciones y si lo considera conveniente, las recupera aunque nadie le obliga a hacerlo. Quizá por eso surja la insistencia a respetar los acuerdos, pareciera como si los profesores necesitasen de alguien o algo que vigile el cumplimiento de ciertas cuestiones, a pesar de que, con el estilo autoritario ésta es una de las más fuertes inconformidades. Tal vez haga falta, según dicen algunas profesoras, una vigilancia más estrecha realizada por ellas mismas en el desarrollo de actividades para cumplir acuerdos, así como el planteamiento de acciones que permitan un trabajo en la zona de lo privado que sea más factible de hacer común.

Lilí: Pues si, por eso está bien que aprendamos esto, que a lo mejor si lo sabemos pero se nos olvida o no se y que no digamos luego que no se haga el colegiado o que no sirve o que es puro chisme.

Valeria: ¡Qué bueno que dice Usted eso! porque ayer y escuché comentarios de que o querían que esto no se hiciera.

Esmeralda: Uh, pero ya se fueron las que lo dijeron.

Valeria: Bueno pero de todos modos, miren yo traje estas hojitas aquí donde está escrito, porque luego algunas creen que es cosa mía o del director que nosotros decimos que se haga el Colegiado pero miren, aquí dice que son órdenes, ni siquiera es cosa del director o del supervisor sino que vienen de más arriba y esto lo tenemos que hacer. Si quieren le doy lectura a esto para que vean.

Varias voces: No, así está bien. Ya sabemos lo que se tiene que hacer.

Valeria: Es que así ya no me dicen que es cosa mía, que yo a fuerza quiero que se haga, aquí está marcado que lo tenemos que hacer.

Alma: También quiero preguntarles si creen que así vamos bien o quieren que se cambie la forma de trabajo, si tienen alguna sugerencia para que esto se dinamice y que vengamos con gusto, que no sea solo por cumplir...

Xóchitl: Sí, que se agregue el postre. (risas)

Esmeralda: No, así estamos bien, yo todo esto de las evaluaciones lo estoy aprendiendo apenas y eso que ya ven cuántos años de servicio ya tengo, ya debería de estar jubilada, pero esto lo estoy aprendiendo y yo creo que así está bien como vamos.

Lill: Sí, siempre aprendemos algo, para mí es bueno que estén los colegiados y así como vamos está bien, no hay que cambiar." (11)

Parece ser el inicio de un proceso de habituarse a la existencia de las reuniones, al respecto Stenhouse considera que buena parte de la actividad docente debería convertirse en hábitos que es necesario justificar y defender y en esa medida se lograría la autoconciencia. Al menos, en el ámbito de lo público, la existencia de los Colegiados se ha convertido en una parte importante del trabajo de la mayoría de los profesores de esta escuela, aunque haya algunos comentarios en contra se convencen unos a otros de que es un espacio que debe aprovecharse tanto en el aspecto del aprendizaje de otras cosas, como también por el lado de la convivencia más de tipo social que parece ser también uno de los aspectos a que los profesores le dan importancia, pues puede propiciar un clima de compañerismo si no es que de amistad, entre todos.

"Alma: ¿Para tí qué es el Consejo Técnico, cómo lo vives?

Blanca: Pus hasta cierto, es un poco de irte a echar de, de relajo, de destensarte, de aprender algo que a veces uno no sabe ¿no?(12)

Supuestamente es una necesidad en los profesores el contar con espacios para la convivencia en los que se deja un poco de lado el trabajo con los alumnos y tener tiempo para ellos, dentro del mismo trabajo, donde se pueda "echar relajo" platicar acerca de los acontecimientos locales, nacionales o mundiales que los medios de comunicación muestran, para comentar sus problemas de tipo personal,

(11) Observación no. 2, pág. 23.

(12) Entrevista no. 5 pág. 57

entre otros. Para esto se ponen en juego distintas estrategias en la primaria "Guillermo Prieto": el "club" de tejido, los almuerzos, las reuniones de cumpleaños, etc.

Dentro de estos espacios de socialización, el colegiado o el C.T.C. tiene cierta importancia, además de servir para el trabajo, tiene momentos en los que se dan este tipo de actividades de convivencia o de intercambio de otro tipo de conversaciones no académicas. Una posible causa de que esto sea así es que mientras en las otras reuniones informales hay profesores que pueden sin mayor problema sustraerse, en estas sesiones que tienen cierta formalidad deben estar todos presentes y participar de todo aún en el nivel de escuchar aunque lo común es que todos "jalen" y su participación sea activa, de modo que así no hay "emitaños". maestros que se separen y permanezcan alejados de sus compañeros, como en el caso de lo informal, donde es más por afinidad que se reúnen y hay quienes se quedan en su salón y sólo bajen cuando es indispensable hacerlo, es decir, "no hacen bola".

Algunas ideas en torno a las funciones del Consejo Técnico que está en el conjunto de profesores de esta escuela es: el organismo estaría dirigido por las profesoras "más capaces" (que algunas identifican con las profesoras de sexto grado) ellas tendrían la responsabilidad de coordinar los trabajos para ayudar a quienes tengan errores en sus prácticas, así estas profesoras tendrían conocimientos en lo técnico y en lo social de modo que de manera respetuosa puedan orientar a quienes tienen menos capacidad para hacer su trabajo.

Se menciona ayuda en cuanto a la elaboración de pruebas, en la selección de grupos, en la elección de la sociedad de alumnos, de padres, en actividades como el ahorro y la cooperativa escolar para orientar hacia la mejor forma de desarrollo de dichas actividades. También se menciona la posibilidad de orientaciones para trabajar de manera más armónica con los padres de los alumnos y que ellos tengan la confianza para acercarse a plantear sus problemas.

En el aspecto técnico, cada profesor podría con libertad, "sin vergüenza" decir qué temas del programa de su grado desconoce, los que le causan dificultades y considerar la posibilidad de que algunas compañeras pudieran apoyar directamente en los grupos con la enseñanza de estos temas, o bien buscar las formas de tratamiento de cada aspecto. De esta manera se lograría la comunicación entre profesores y

con ello más apoyo a la práctica de todos. En conjunto se buscarían alternativas para los distintos problemas de aprendizaje o de conducta y las reuniones tendrían que desarrollarse de manera sistemática, bien calendarizadas donde hubiese un registro de problemas y actividades y cada profesor presentaría la relación de tópicos que desee sean trabajados.

Al término de cada una de las reuniones se levantaría un acta o se escribiría en una libreta cuáles fueron las cuestiones acordadas para que todos los asistentes firmaran de conformidad y así quedara constancia de que se estuvo de acuerdo en lo dicho y en llevar a cabo dicha actividad.

Por otra parte, estas reuniones han de ser dentro del horario de trabajo ya establecido puesto que cada profesor tiene otros compromisos que no puede dejar de cumplir, aunque Carmen y Valeria plantean posibles reuniones fuera del horario, la mayoría piensa que a pesar de que se traten temas importantes sólo pueden quedarse algunos minutos después de la hora de salida porque tienen otras actividades por realizar.

En cuanto a la reunión propiamente, se pide respeto por la persona que conduce, que se le preste la atención necesaria, tanto por ella misma como por el tema que trabaja. Así mismo, las reuniones han de tomarse con la seriedad que ameritan y no convertirlas en espacio para comer, echar relajo y exigir atenciones, por el contrario, si se va a aprender algo en relación a un tema, entonces en atención a esto, asistir a la hora que se indique y dejar un tiempo prudente para relacionarse en otro ambiente, para la comida, el relajo, etc., en suma, para la convivencia.

CONSIDERACIONES FINALES.

Una idea clave que se consolidó durante el proceso es el aceptar que ningún trabajo de investigación puede ser concluido en su totalidad porque siempre quedan puntos, aspectos interesantes sugeridos por la información empírica que no es posible trabajar y que las mismas categorías construidas pueden tener un mayor o menor nivel de profundidad en su tratamiento. en la medida en que el tiempo y las herramientas de trabajo lo permitan. Así se plantean estas consideraciones "finales". en el entendido que se habla del final de un período de formación pero que en el futuro puede retomarse lo estudiado para profundizarlo, modificarlo, quizá rechazarlo etc.

Los profesores de la escuela "Guillermo Prieto" compartimos un origen social en tanto nuestras respectivas familias de una o dos generaciones atrás tuvieron como ocupación el trabajo agrícola u oficios para los que no se requiere escolarización especial en el caso de los varones; en cuanto a las mujeres (madres y abuelas) su ocupación fue el hogar básicamente. En general el nivel terminal de estudios fue la primaria, salvo en los casos en que la ocupación del padre o de la madre tuvo relación con la propia docencia. Así mismo, en nuestro proceso de escolarización, compartimos el hecho de haber asistido a escuelas públicas desde la educación primaria (pocos asistimos a preescolar) excepto algunos casos de quienes hicieron la secundaria en escuelas privadas, debido, quizá a la escasez de secundarias públicas en el Estado durante ese tiempo.

Por otra parte, antes de llegar a la citadina escuela "Guillermo Prieto". tuvimos que pasar por un período más corto o más largo en escuelas del sector rural o al menos situadas en comunidades alejadas de la ciudad de Pachuca, dada la costumbre de "hacer méritos para gozar después de un beneficio" cuando, al cabo de algún tiempo se llega a una escuela "cercana al lugar donde vivimos". Situación ésta que para los profesores significa que las autoridades reconocieron su desempeño profesional. su antigüedad en el servicio, etc., sin faltar quienes aceptan que ese "logro" fue posible por sus buenas relaciones con gente pudiente, es decir, por tener "palancas" dentro del Sindicato o en la SEP.

Estos acontecimientos conforman una trayectoria similar -de ninguna manera igual- que a su vez marca un posicionamiento dentro del lugar en que se labora y en general dentro de la profesión. En este sentido, las diferencias en la trayectoria, las particularidades que cada uno como sujeto individuo o persona presenta permiten posicionamientos distintos dentro de la misma escuela estudiada. En este sentido podemos considerar a la trayectoria como parte de la identidad del docente, según sugiere Bizberg (1989). Cada profesor tiene un status asignado en el curso de las relaciones cotidianas, en razón de su preparación, habilidades, carácter, posición social, etc., que marca su interacción con los otros compañeros y dan un carácter "especial" a lo que allí sucede.

Ese capital cultural acumulado por vía familiar o por vía escolar determina la forma en que cada profesor se incorpora a las actividades cotidianas, las que a su vez, progresivamente dan movilidad a la forma de pensar y actuar de cada uno, en razón de las interacciones con los propios sujetos (profesores, alumnos, padres, autoridades) y con las características de la institución. Al aclararse esta influencia mutua entre la trayectoria y lo cotidiano, se permite otro nivel de comprensión de las relaciones que en el trabajo docente se producen a diario.

Las distintas trayectorias de los profesores y directores referidos muestran que no existen elementos relativos al capital cultural que puedan favorecer el posicionamiento "más alto" logrado por los directores en relación con el de los profesores de grupo. Así, la diferencia entre ellos radica en el tipo de funciones que ambos deben desempeñar y en la jerarquía que oficial y socialmente se les asigna a cada uno.

Un profesor, por distintas razones: antigüedad, preparación y otras desafortunadamente más frecuentes como el "compadrazgo", militancia sindical, "palancas", etc., puede ocupar el puesto de director sin que medie para ello ningún tipo de formación especial, tiene que prepararse para serlo en el propio ejercicio de su función. Sin embargo, generalmente esto no es percibido así por los docentes en tanto exigen del director sea un líder académico que, sin descuidar las actividades administrativas, tenga capacidad para dar solución a los problemas de diversa índole que se presentan en la escuela y en cada uno de los grupos de alumnos.

Así, se conforma el estilo mítico donde hay un director especial que puede dar respuestas adecuadas a todos los problemas, que jamás pierde los estribos aunque haya serias dificultades como los conflictos personales entre los docentes; que siempre esté allí cuando hay problemas de conducta, aprendizaje, etc., con los alumnos y tiene la solución ideal para ellos. Se preocupa también por las condiciones materiales de la escuela y mantiene buenas relaciones con las distintas autoridades lo que reporta beneficios a la misma escuela.

Al parecer con la creación de este mito, se resuelve un tanto el problema de la seguridad en el trabajo propio. Se alimenta la idea de que en condiciones favorables y con una "cabeza" eficiente, las responsabilidades de los docentes no son simplemente cubiertas sino que se puede hablar de un profesor excelente por su trabajo en algún aspecto específico. Así pues el mito asegura una imagen exitosa del profesor, imagen de sí mismo que proyecta al hablar de sus experiencias dentro de la docencia.

El estilo autoritario de la profesora Cleotilde impide el desarrollo de reuniones y acuerdos entre los profesores, es decir, impide el desarrollo pleno de la zona de lo público en tanto para obtener el control hace uso de recursos como: el regaño, la intimidación, el enfrentamiento, el "divide y vencerás", etc. Así es como puede lograr que los profesores desarrollen sus actividades según su particular forma de concebir la educación, consolida su "autoridad" y cree evitar posibles confabulaciones entre profesores quienes sólo así podrían rebelarse contra ese estilo.

Por su parte, los docentes ante este estilo, acuden a estrategias que van desde la salida, (el cambio de adscripción) hasta la simulación o la adhesión fingida si a pesar de su rechazo hacia el estilo deben permanecer en la escuela por determinados intereses en juego o porque no tienen otras posibilidades. Desde luego, hay otros profesores a quienes esta forma de trabajo les parece adecuada y con su apoyo fortalecen esta forma de dirigir la institución escolar.

En cuanto al estilo permisivo, pretende lograr el control de la escuela mediante la continua negociación con los profesores, apela a sus sentimientos, a su voluntad para el trabajo y logra establecer compromisos más de tipo personal que laboral con repercusiones en la realización de las actividades diarias. La coacción es sutil pero puede ser incluso más fuerte que la ejercida por el director autoritario en

tanto se favorecen y explotan los compromisos personales y los sentimientos de los profesores. Con este estilo las reuniones de C.T.C. son factibles, se busca el consenso por la vía del convencimiento cuando esto es posible de modo que se acepten las decisiones que de alguna forma el director ya ha tomado. Sin embargo, el estilo permite un mayor acercamiento entre las profesoras. hay intercambio de experiencias y conocimientos y se comparte el poder en el sentido de permitir la expresión de ideas con la seguridad de que serán tomadas en cuenta para el funcionamiento de la escuela.

Entre las profesoras de la escuela "Guillermo Prieto" ni el estilo autoritario ni el permisivo logran total aceptación, "una por exigente y otro por débil" a ambos directores se les encuentran errores, por una parte se pide respeto hacia la personalidad y el trabajo de los profesores y por otra se plantea la necesidad de un firme liderazgo en el que se advierta claramente el rumbo que las actividades deben tomar para llevar a buen término el trabajo escolar.

Del análisis presente puedo afirmar que para el desarrollo de un estilo de dirección que no represente mayor problema para los profesores, sería necesario que entre profesores y director se posibilitara un replanteamiento acerca del tipo de actividades que para cada uno serían las indicadas. Para el director sería prudente dejar prioritariamente las cuestiones de tipo administrativo, sin que por ello desconozca los aspectos académicos. Los profesores se responsabilizarían de lo concerniente a lo técnico-académico, para lo que se puede contar con el apoyo de un órgano colegiado, constituido y dirigido por los propios docentes, del que emanen las orientaciones al respecto.

En las relaciones establecidas por los profesores dentro del trabajo docente, se advierte la existencia de dos ámbitos: el público y el privado. El primero se relaciona con las reuniones, especialmente las de C.T.C., para el caso de este estudio y el segundo está ligado al trabajo del aula. El contenido en ambas zonas tiene estrecha relación, por un lado con el tipo de estilo directivo en que se desarrolle la docencia y por otro lado con la trayectoria de cada profesor. Su estancia en distintas instituciones le permite conformar estas zonas que, por otra parte, no son advertidas como tales, es decir, no se distingue el hecho de que en un momento se esté en lo público y al siguiente en lo privado ni siquiera se reconoce la existencia de estas dos zonas.

En este sentido hay un desfase entre estos ámbitos en tanto no puede hablarse de una racionalidad absoluta en las acciones del profesor (y de todo individuo). Así, puede expresarse una idea y en la práctica hacer lo contrario a eso que se dijo pero sin que se pueda percibir como contradictorio. aún más, creemos ser absolutamente congruentes en nuestro hacer y decir, lo mismo que en el aspecto físico podemos observar las "deficiencias" de los otros pero no las nuestras, también en la vivencia de estas dos zonas podemos advertir las incongruencias en los otros pero no en nuestro propio acontecer. Dubet (1989) plantea que la cultura se percibe en estrecha relación con la clase social a la que pertenece el sujeto. En este sentido la zona de lo público y lo privado son construidas por los profesores en función de la trayectoria de cada uno.

En el ámbito de lo público se puede aceptar un acuerdo que en la realización práctica adquiere un contenido distinto al esperado. Puede ser aceptado en función de ideas como el no ser distinto a los demás, no prolongar ni permitir discusiones no presentar argumentos sólidos sino uniformes etc., con lo que los acuerdos son sólo formulismos cuya no realización lleva a otras reuniones y a otras discusiones donde cada profesor expone lo que los otros no hicieron y lo que imagina haber hecho él o ella misma.

Si bien planteamos de acuerdo con A. Heller que el profesor (y todos los sujetos) son algo más que la suma de los roles que representa, hablamos también de un rol del docente, cuando en efecto, de manera más o menos consciente adopta una postura, un guión que ha de actuar si así conviene a sus intereses y trata de cuidar el desempeño de este rol si de alguna forma la exterioridad resulta ser más fuerte que la interioridad, cuando es más importante mantener una determinada apariencia en lo público aunque en lo privado sea lo contrario.

La forma de expresar las dos zonas del trabajo docente, que por otra parte, no pueden ser vistas como independientes sino que una dice y apoya a la otra y viceversa, hace que el C.T.C. sea explicado de diversas formas por los profesores. Para algunos es la instancia de resolución de problemas, sobre todo de tipo práctico, de acciones directas e inmediatas, mientras que el Colegiado es un espacio más abierto, donde se puede aprender, compartir experiencias laborales y estrechar las relaciones sociales con los

demás, incluso puede ser el lugar apropiado para la convivencia donde puedan aflorar las tensiones pero en donde el clima de trabajo sea ante todo de respeto hacia los compañeros y hacia sus opiniones, según lo expresado por los profesores.

Si bien una insistencia de los docentes es lograr la armonía en el trabajo, ellos mismos consideran que no es posible lograr el consenso "pues ya se sabe que no nos hemos de poner de acuerdo todos", así que lo más fácil es dar por su lado a los demás, no hacer caso de los problemas y dedicarse a trabajar, es decir, se apela a lo que Ball denomina un "orden negociado" o bien se atiende a las prioridades para lograr la supervivencia en la práctica como Woods plantea.

El trabajo de los docentes según Jackson y Defamont, se caracteriza entre otras cosas por la autonomía y la soledad, así es como comúnmente se desarrollan las actividades docentes pero, los profesores de la "Guillermo Prieto" piden que no se trabaje en soledad, que haya más ayuda entre compañeros y que cada uno apoye el trabajo de los demás, así entre todos se puede dar solución a los problemas que cada uno de los grupos presenta. En cuanto a la autonomía, si bien cada docente desea libertad para llevar a cabo su trabajo en lo privado, también hay una petición constante a contar con alguien que guíe el trabajo, alguien que legitime las acciones que se desarrollan y en todo caso que dé las pautas para un mejor desempeño, parecen colocar esta función en la figura del director quien de alguna manera otorga legitimidad al propio profesor.

La reflexión a partir de este trabajo plantea la posibilidad de pensar en una propuesta de trabajo para un organismo de trabajo colegiado en la que se considere la trayectoria de los profesores, el estilo directivo que en la institución se desarrolle, las formas de interacción propiciadas en la zona de lo público. De todo esto se obtiene una visión de lo que es la cultura tradicional de los profesores y se puede pensar en una devolución de información de manera que sea de provecho para el desarrollo de sus actividades.

Con una forma colectiva de organizar las actividades en la escuela se tiene un contexto favorable para promover los cambios en la misma (Gimeno 1992) en todo caso, a través de la reflexión en torno a lo que sucede en la propia escuela, se pueden buscar las alternativas para iniciar un trabajo con la participación de las profesoras. Ha de pensarse en estrategias para el trabajo colegiado, al interior del que

se puedan dar discusiones académicas que no involucren las diferencias de tipo personal. Así hay necesidad de construir colectivamente este espacio en función de las necesidades propias de los docentes (Fierro 1994: cap. 2).

Considero que para un trabajo colegiado de más impacto, lo importante es que sean los propios docentes participantes quienes determinen la organización del trabajo desde la dirección del mismo, que no necesariamente ha de ser responsabilidad del director. Los profesores son capaces de proponer y desarrollar alternativas de trabajo donde las jerarquías (que no es necesario desconocer) son establecidas por ellos mismos según sus condiciones laborales. Las temáticas pueden ser propuestas de acuerdo a las necesidades de cada grupo, y al contexto en que los docentes, los alumnos y la escuela en general se ubican. La frecuencia y duración de las reuniones, el lugar para ellas, los materiales necesarios, etc., son cosas de las que los profesores pueden ocuparse y se buscarían las estrategias para que todo esto no reste tiempo a las actividades con los alumnos. En este sentido las reuniones de profesores tratarían de lograr la comprensión práctica que "...es un 'conocimiento de quien está en la situación' y se basa en la conciencia del yo en cuanto agente activo en las situaciones que experimenta uno mismo y, en consecuencia, como alguien capaz de influir en la vida de los demás."(Elliot 1991:155)

La innovación del Consejo o del Colegiado partiría de los docentes del centro educativo quienes podrían encomendar a uno, dos o más compañeros, según la preparación profesional que el mismo grupo de pares reconozca, la dirección de las actividades y ellos a su vez podrían vincularse con sujetos o instituciones que puedan proporcionar apoyo a sus prácticas.

Al momento de estar en la redacción de los capítulos del presente trabajo, el C.T.C. como tal es un organismo institucional inexistente reemplazado en las escuelas por los Grupos Colegiados pero que en general propone las mismas funciones. Al parecer la reglamentación indica una apertura, ideas de una escuela más democrática pero en la práctica sólo se ha cambiado el nombre y los procedimientos de supervisión; ahora se tienen que entregar actas de cada reunión en las que los profesores tienen que firmar su hora de entrada y salida. El requisito es anotar en cada acta el nombre del tema desarrollado sin importar el tratamiento dado al mismo ni las conclusiones o resoluciones de los profesores.

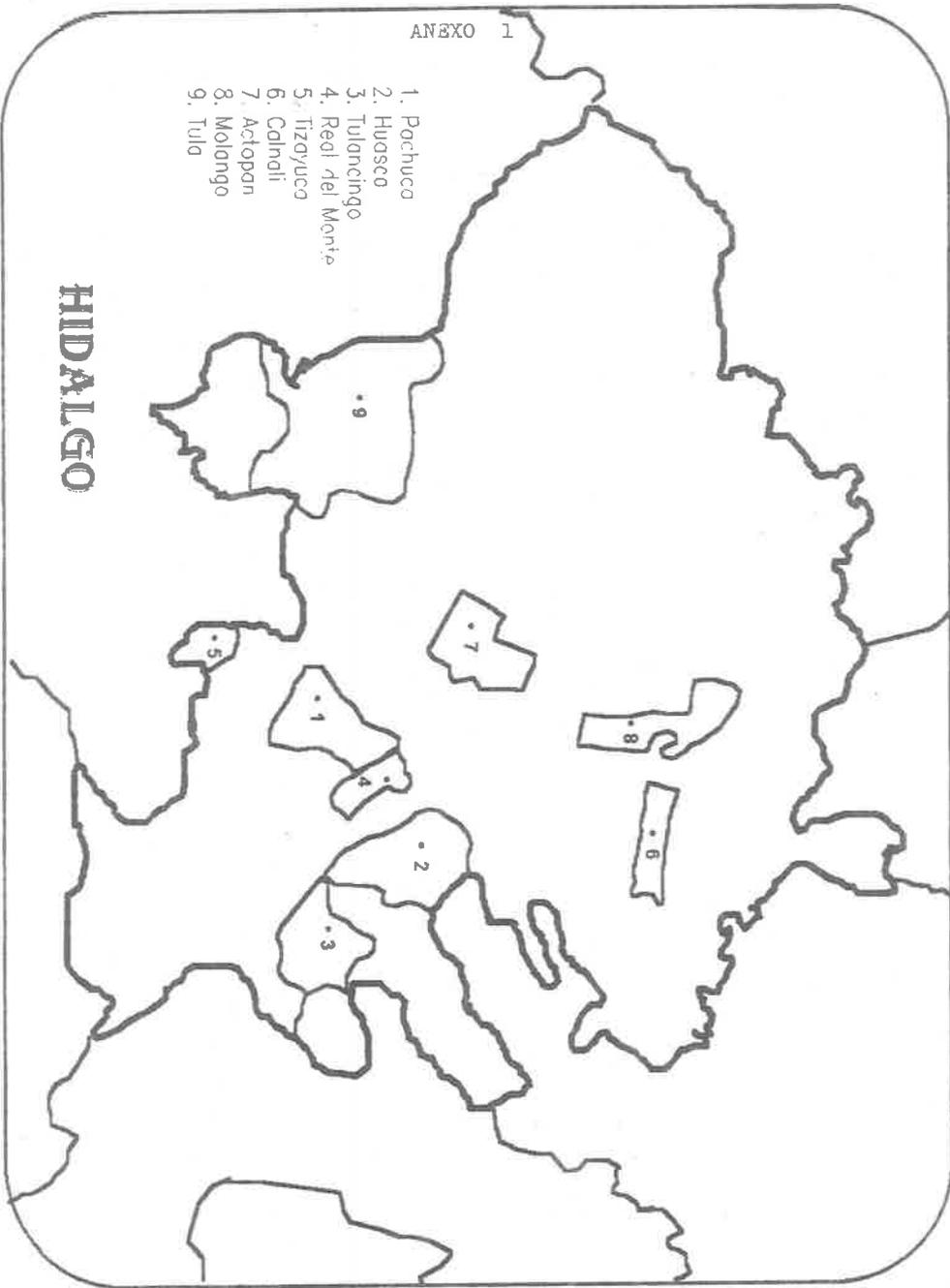
Una consideración más que puedo plantear al término de este trabajo es la idea de que sería interesante hacer un estudio como sugiere Stubbs (1978) en el nivel sociolingüista: de lo que el lenguaje de los profesores manifiesta en las zonas pública y privada de su trabajo que sería para mí, la parte particularmente importante de revisar, sin dejar de reconocer que seguramente hay otros tópicos igualmente importantes de estudio. Este autor establece ocho formas que adquiere la intervención verbal de los profesores en el ámbito privado expresamente: llama la atención, especifica temas, controla el uso de la palabra, corrige, confirma la comprensión, resume, define, revisa. Seguramente algunas de estas y otras funciones se pueden presentar en el ámbito de lo público. Por otra parte, está la consideración de Bourdieu (1995) en el sentido de ver al lenguaje no solo como una forma de comunicación sino como expresión de poder, cada intercambio lingüístico, dice, es un acto virtual de poder.

De hecho no consideré en estricto, el aspecto privado del trabajo de los docentes en tanto no hay un análisis de lo que sucede dentro del aula, únicamente se incorporó la interpretación de ellos a su práctica. Otro interesante camino para continuar en el futuro con esta temática sería precisamente abordar el análisis dentro de ese entorno.

ANEXO 1

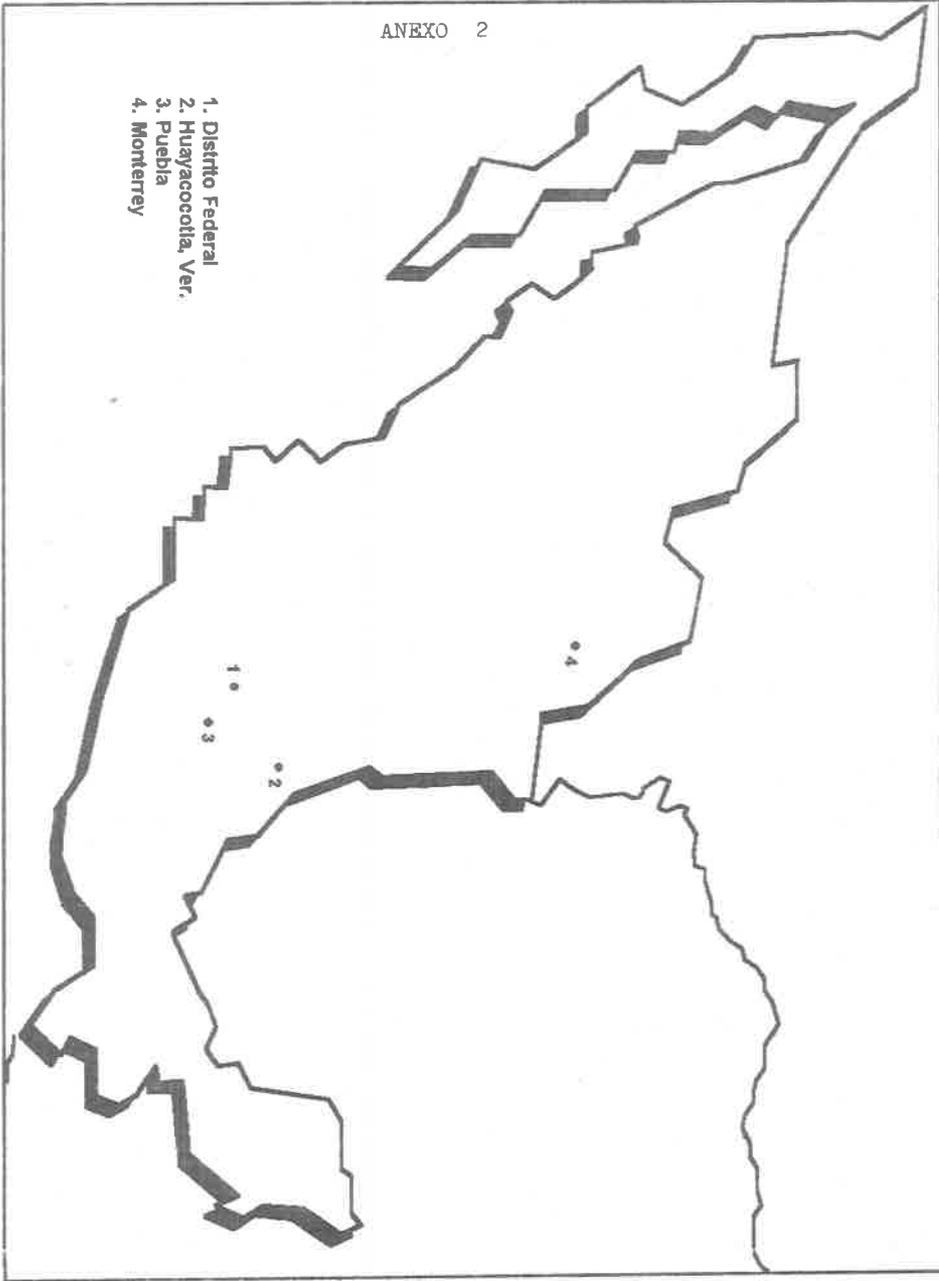
1. Pachuca
2. Huasco
3. Tulancingo
4. Real del Monte
5. Tizayuca
6. Calnali
7. Actopan
8. Molango
9. Tulla

HIDALGO



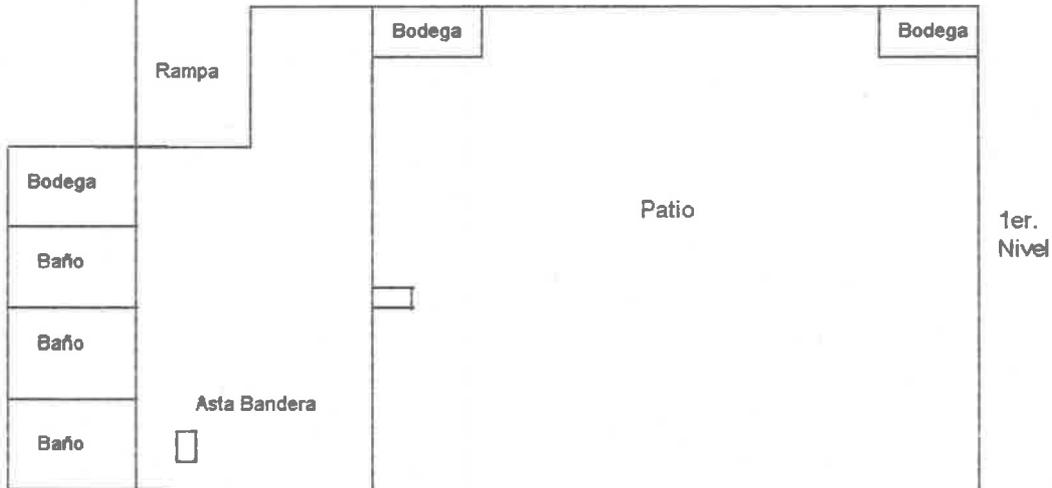
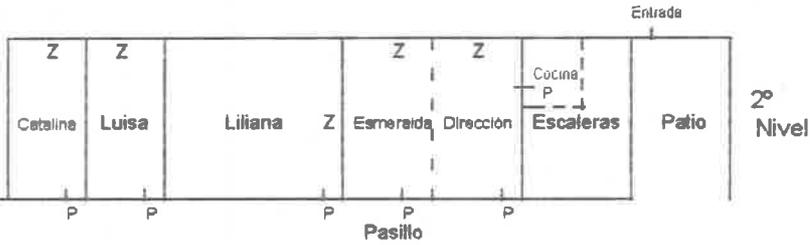
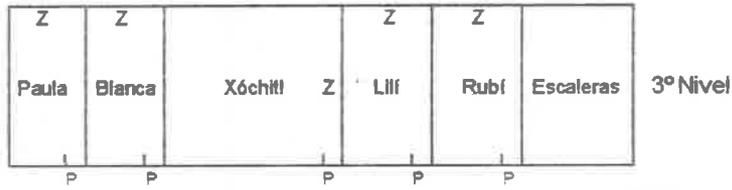
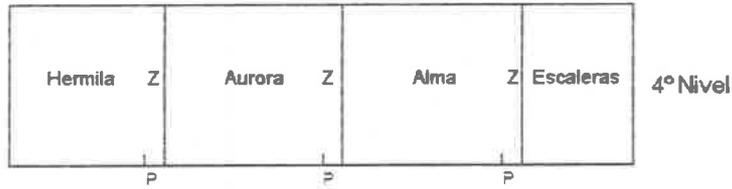
ANEXO 2

1. Distrito Federal
2. Huayacocotla, Ver.
3. Puebla
4. Monterrey



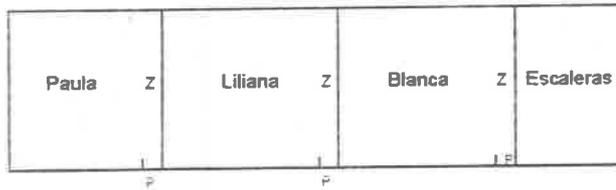
ANEXO 3

ANTES

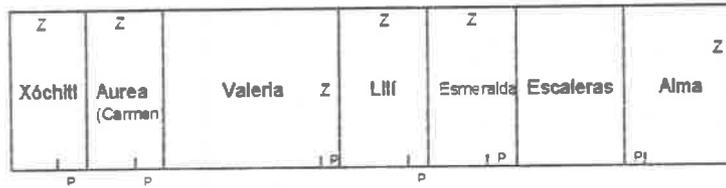


P = Puerta
Z = Pizarron

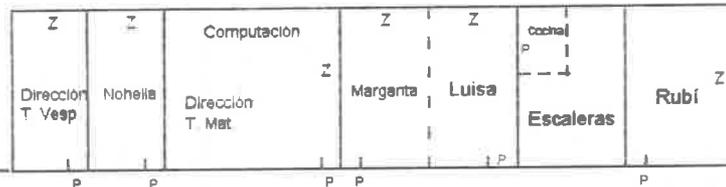
ANEXO 4 AHORA



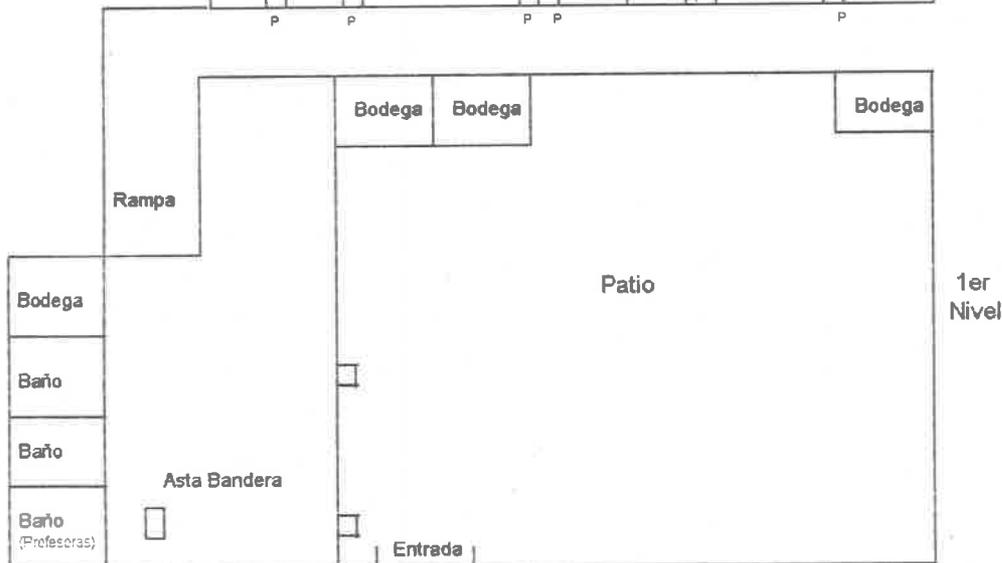
4°
Nivel



3°
Nivel



2°
Nivel



1er
Nivel

P = Puerta
Z = Pizarrón

BIBLIOGRAFIA

- ARTEAGA, Víctor A. (1982) **El Estado de Hidalgo ayer y hoy**. México: Libros de México.
- AUGÉ, Marc. (1993) **Los no lugares**. Barcelona: Gedisa
- BALL, S. (1989) **La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar**. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- BERGER, P. y Luckman, Th. (1989) **La construcción social de la realidad**. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1990) **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Morata.
- BIZBERG, Ilán. (1989) "Individuo, identidad y sujeto" en **Estudios sociológicos VII: 21, 1989**. México.
- BOURDIEU, Pierre. (1988) **Cosas dichas**. Barcelona. Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre.(Comp) (1989) **La fotografía: un arte intermedio**. México: Nueva Imagen.
- BOURDIEU, Pierre. (1991) **La distinción. criterio y bases sociales del gusto**. Madrid: Taurus Humanidades.
- BOURDIEU, Pierre. y Lóic Wacquant (1995) **Respuestas por una Antropología Reflexiva**. México: Grijalbo
- CASTORIADIS, Cornelius (1983) **La institución imaginaria de la sociedad I**. Barcelona: Tusquets.
- CERTAÚ, Michel. (1985) **La escritura de la Historia**. México: Universidad Iberoamericana.
- CLARK, Christopher y P. Peterson. (1990) "Procesos de pensamiento de los docentes" en Wittrock, Merlin C. (Comp.) (1990) **La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos**. Barcelona: Paidós.
- CROZIER, M. y Friedberg, E. (1990) **El actor y el sistema. Las restricciones de la acción colectiva** México: Alianza Editorial.
- DELAMONT, Sara. (1985) **La interacción didáctica**. Madrid: Cincel-Kapelusz.
- DELAMONT, Sara. (1978) "Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y la individualidad con el estilo de la clase. en Stubbs M. y S. Delamont (1978) **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos-tau.
- DUBET, Francois. (1989) "De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto" en **Estudios sociológicos VII: 21, 1989**. México
- DURKHEIM, Emile. (1976) **Educación como socialización**. Salamanca: Sígueme.
- ECO, Umberto. (1977) **Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de investigación, estudio y escritura**. Barcelona: Gedisa.
- EGGLESTON, Jhon. (1977) **Sociología del currículo escolar**. Argentina: Troquel.
- ELLIOT, Jhon. (1990) **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata.
- ELLIOT, Jhon. (1991) **El cambio educativo desde la investigación-acción**. Madrid: Morata.
- ERICKSON, Frederick. (1990) "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza", en Wittrock, Merlin C. (Comp.) (1990) **La investigación de la enseñanza III**. Barcelona:Paidós.
- EZPELETA, Justa. (1991) **Sobre las funciones del Consejo Técnico. Eficacia pedagógica y estructura de poder en la escuela primaria**. DIE CINVESTAV IPN, Doc. no. 20.
- EZPELETA, Justa (1992) "Problemas y teoría a propósito de la gestión pedagógica" en Ezpeleta J. y Alfredo Furlán (Comp.) (1992) **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC.
- FIERRO, Cecilia, et. al. (1989) **Más allá del salón de clases. La investigación participativa aplicada al mejoramiento de la práctica docente**. México: Centro de Estudios Educativos.
- FIERRO, Cecilia y S. Rojo. (1994) **El Consejo Técnico. Un encuentro de maestros**. México: SEP.
- FIERRO, Cecilia (1992) "La gestión escolar por los maestros como apoyo a la recuperación de la identidad profesional del magisterio" en Ezpeleta y Furlán (Comp) (1992) **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC.
- FOUCAULT, M. (1987) **La inquietud de sí**. México: Siglo XX.
- FREUD, Sigmund (1991a) **Psicología de las masas**. México: Alianza Editorial

- FREUD, Sigmund (1991b) **El porvenir de una ilusión**. México: Alianza Editorial
- FREUD, Sigmund "El malestar en la cultura (1930 *1929*)" en FREUD (1976) **Obras completas**. Amorrortu: Buenos Aires.
- FRIEDRICH, Paul. (1986) **Los príncipes de naranja**. México: Grijalbo.
- GEERTZ, Clifford. (1989) **El antropólogo como autor**. Barcelona: Paidós.
- GEERTZ, Clifford. (1992) **La interpretación de las culturas**. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, Anthony. (1987) **Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías interpretativas**. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIMENO, Sacristán José. (1992) "Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores" en Ezpeleta J. y A. Furlán (Comp.) (1992) **La gestión pedagógica de la escuela**. Santiago de Chile: UNESCO/ORELAC.
- GOFFMAN, Erving (1993) **La presentación de la persona en la vida cotidiana**. Buenos Aires: Amorrortu
- GONZALEZ, Luis. (1991) **El oficio de historiador**. México: El Colegio de Michoacán.
- HELLER, Agnes (1985) Sobre los roles. 123-152. En A. Heller (1985) **Historia y vida cotidiana**. México: Grijalbo.
- HIDALGO, Miguel A. (1924) **Pachuca. Hgo., su historia y sus tradiciones**. Pachuca.
- JACKSON, Phillip W. (1992) **La vida en las aulas**. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, Francisco (1994) **La gestión de calidad en educación**. Madrid: La muralla.
- MOSCOVICI, Serge y G. Paicheler (1988) "Conformidad simulada y conversión" en Moscovici, S. (1988) **Psicología social**, I. España: Paidós.
- PAZ, Octavio (1987) **Claude Lévi-Strauss o el nuevo festín de Esopo**. México: Joaquín Mortiz.
- RAMÍREZ, Georgina. (1994) **El Consejo Técnico Escolar. Espacio de reflexión y decisión sobre la gestión pedagógica**. (Proyecto de investigación) México Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A.C.
- RICOEUR, Paul. (1987) "Individuo e identidad personal" en Veyne, P. et. al. (1987) **Sobre el individuo**. Barcelona: Paidós/Studio.
- RICHARDSON, Robin (1993) "Cambiar el currículum" en David Hicks (Comp) (1993) **Educación para la paz**. Madrid: Morata/MEC.
- SAVÍN, Castro Marco Antonio. (1993) **Ser maestro, encuentro con la identidad: orígenes, trayectorias, destinos**. Tesis de maestría. Escuela Normal Superior del Estado de Baja California Sur.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA. (1986a) **Manual Técnico Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria**. México: SEP.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (1986b) **Manual del Director del Plantel de Educación Primaria**. México: SEP.
- STENHOUSE, Lawrence. (1987) "La escuela y la innovación" en Lawrence. Stenhouse (1987) **Investigación y desarrollo del currículum**. Madrid: Morata.
- STUBBS, Michael. (1978) "Mantenerse en contacto. algunas funciones de la charla del profesor" en Stubbs M. y S. Delamont (1978) **Las relaciones profesor-alumno**. Barcelona: Oikos-tau.
- THOMPSON, Jhon B. (1993) **Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de la comunicación de masas**. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- VERNANT, J. Pierre. (1987) "El individuo en la ciudad" en Veyne, P. et.al. (1987) **Sobre el individuo**. Barcelona: Paidós/Studio.
- WALKER, Rob (1976) "La realización de estudios de caso en educación". en Dockeell W. B. D. Hamilton (1983) **Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa**. Madrid: Narcea.
- WEBER, Max (1987) **Economía y sociedad**. México. Fondo de Cultura Económica.
- WOODS, Peter. (1993) **La escuela por dentro**. Barcelona: Paidós.