



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTNOMA DEL  
ESTADO DE PUEBLA**

---

---

**VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN  
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES**

**DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DEL DIRECTOR DE  
EDUCACIÓN PRIMARIA, UNA MIRADA DESDE SU  
PRÁCTICA DISCURSIVA**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA:**

**JOSÉ FERMÍN OSORIO SANTOS**

**DIRECTOR DE TESIS:  
DR. SALVADOR CEJA OSEGUERA**

**PUEBLA, MÉXICO. AGOSTO DEL 2018**



**UPAEP – Secretaría General**

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

**Tesis Digitales Restricciones de uso:**

**DERECHOS RESERVADOS ©**

**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Puebla, Pue., 7 de julio de 2018

Dra. Gabriela Croda Borges  
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía  
P R E S E N T E

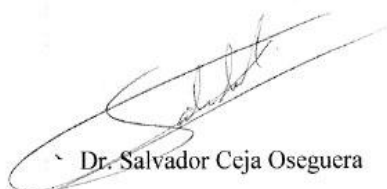
Muy estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis del Mtro. José Fermín Osorio Santos titulada: *“La construcción de la identidad del director de educación primaria, una mirada desde su práctica discursiva.”*

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados, podemos considerar que la Investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente, de manera que la tesis realizada amerita ser presentada y defendida dignamente, para optar al grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes reiterándole mi agradecimiento.

A T E N T A M E N T E



Dr. Salvador Ceja Oseguera

A los amores de mi vida, luces inspiradoras de mi conciencia  
Al maestro (a) y amigo (a), modelo perenne de trabajo y compromiso

## Agradecimientos

El arribo a una meta siempre es motivo de felicidad, satisfacción y orgullo, sentimientos que se generan en nuestra consciencia como producto del deber cumplido. Sin embargo en el desarrollo de ese proceso para alcanzar la meta, justo es reconocer, siempre existen personas que intervienen allanando el camino para hacer nuestro tránsito, fácil y agradable.

Es en el sentido de reconocer a todas las personas que me apoyaron e inspiraron para llegar a la presentación de este documento de tesis, a quienes con profunda gratitud me dirijo, en sentido general, pues no desearía dejar olvidado (a) a alguien, para manifestarles que su esfuerzo y colaboración aquí están presentes, en cada una de las líneas del trabajo, a manera de ideas.

Sirva pues el presente, como un sencillo pero profundo reconocimiento y agradecimiento a ustedes, que con su ejemplo y acompañamiento han sabido promover lo mejor de mí.

## Resumen

El propósito de este trabajo se dirige a dar sentido a los discursos que emplean los directores de Educación Primaria, en torno a lo que identifican que son y realizan como directores escolares. El trabajo se desarrolló con tres directores de educación primaria (primaria regular, especial e indígena) del municipio de Teziutlán, Puebla.

Los aportes teóricos del construccionismo social, sobre la importancia de las relaciones sociales como espacio de construcción del mundo, orienta la perspectiva de este trabajo al cuestionar la realidad y los valores de la vida cotidiana, y descubrir la estructura interna de los significados. A partir de esta mirada teórica y con la pretensión de recuperar los relatos de los directores de educación primaria, con los que dan cuenta de su yo, se empleó la metodología cualitativa de los relatos de vida a través de la entrevista a profundidad, la cual contempló cuatro momentos de los que se desprende el análisis del proceso identitario. Estos momentos fueron: recuerdos de la infancia, formación inicial, experiencia docente y experiencia directiva.

De los resultados obtenidos se puede concluir que en el proceso de construcción de la identidad directiva, es fundamental la experiencia vivida en sus años de escolaridad inicial, de la vida en familia, su experiencia como docente y la experiencia adquirida en el cargo; pues advierten que gracias a sus padres, maestros y compañeros directores, adquirieron los conocimientos, las habilidades y los valores que manifiestan en su participación como autoridad directiva y en su función de gestión dirigida no sólo a un grupo, sino a toda una escuela.

**Palabras clave:** Identidad, director, construccionismo social, discursos, vida cotidiana.

## **Abstract**

The purpose of this paper is to make sense of the discourses used by the directors of Primary Education, about what they identify and do as school directors. The work was developed with three directors of primary education (primary, special and indigenous primary) of the municipality of Teziutlán, Puebla.

The theoretical contributions of social constructionism, on the importance of social relations as a space for the construction of the world, guides the perspective of this work by questioning the reality and values of everyday life, and discovering the internal structure of meanings. From this theoretical perspective and with the aim of recovering the stories of primary school directors, with those who account for their self, the qualitative methodology of life stories was used through the in-depth interview, which it contemplated four moments from which the analysis of the identity process emerges. These moments were: memories of childhood, initial formation, teaching experience and managerial experience.

From the results obtained it can be concluded that in the process of construction of the managerial identity, the experience lived in his years of initial schooling, of family life, his experience as a teacher and the experience acquired in the position is fundamental; they warn that thanks to their parents, teachers and fellow directors, they acquired the knowledge, skills and values that they manifest in their participation as a directive authority and in their management function directed not only to a group, but to an entire school.

**Keywords:** Identity, director, social constructionism, discourses, daily life.

## ÍNDICE

CONTENIDO	Pág.
<b>Resumen</b> .....	5
<b>Introducción</b> .....	9
<b>Capítulo 1. Construcción del objeto de estudio</b> .....	14
1.1 Estado del arte .....	14
1.2 Planteamiento del problema de investigación.....	17
1.3 Preguntas de investigación .....	19
1.4 Supuestos .....	20
1.5 Objetivos.....	21
1.6 Justificación.....	21
1.7 Relevancia de la investigación.....	23
1.8 Contexto social e institucional.....	24
<b>Capítulo 2. La identidad construida en la interacción: mirada teórica</b> .....	33
2.1 La realidad como construcción social.....	33
2.2 El lenguaje y el conocimiento en la vida cotidiana.....	36
2.3 La identidad y los procesos de socialización.....	38
2.4 La identidad como construcción social.....	42
2.5. La identidad docente y directiva.....	47
2.6 La autonarración en la construcción de identidades sociales .....	49
<b>Capítulo 3. Marco Metodológico</b> .....	55
3.1 Posicionamiento epistemológico de la investigación.....	55
3.2 Características de la investigación cualitativa.....	58
3.3 El relato de vida y la construcción de la identidad del director escolar de educación primaria.....	61
3.4 relatos de vida cruzados.....	66
3.5 La entrevista a profundidad .....	66
3.6 El trabajo de campo.....	67
3.6.1 La selección de informantes.....	67
3.6.2 Características de los directores entrevistados.....	69
3.7 Instrumentos para la recuperación de información.....	71
3.7.1 La entrevista a profundidad.....	71
3.8 Descripción del proceso de investigación .....	72
3.9 Procedimiento de análisis de los resultados.....	74
<b>Capítulo 4. Presentación y análisis de resultados</b> .....	76
4.1 Análisis de los relatos .....	77
4.1.1 Recuerdos de la infancia.....	78
4.1.2 Formación inicial .....	84

4.1.3 Experiencia docente.....	90
4.1.4 experiencia directiva.....	97
<b>Conclusiones.....</b>	<b>103</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>111</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo 1 Perfiles Parámetros e indicadores para personal con funciones de Director de Educación Primaria.....</b>	<b>115</b>
<b>Anexo 2 Construcción de categorías. Primer acercamiento analítico.....</b>	<b>118</b>
<b>Anexo 3 Relatos de los directores entrevistados .....</b>	<b>138</b>
Sujeto 1 .....	138
Sujeto 2 .....	165
Sujeto 3 .....	187

## INDICE DE TABLAS

Tablas	Pág.
Tabla 1 Personal directivo participante en la investigación .....	70

## **Introducción**

La tesis doctoral presenta la descripción e interpretación de los procesos, de la vida cotidiana, que influyen en la construcción de la identidad de los directores de educación primaria, en las modalidades de educación regular, especial e indígena del municipio de Teziutlán, Puebla. Lo anterior, como resultado de un proceso de autorreflexión llevado a efecto por los propios sujetos a partir de sus narraciones; las cuales son consideradas de gran valor, en la investigación, dado que se conciben como recursos culturales que sirven a propósitos sociales como la autoidentificación y que de acuerdo a Gergen (2007), citando a White y Epston (1990), “las personas dan significado a sus vidas y relaciones contando su experiencia”.

Es el interés por conocer e interpretar los eventos sociales de la vida cotidiana a los cuales los sujetos le dan sentido, a través de las narraciones de su historia de vida, en la construcción de su identidad como directores de educación primaria, educación especial y educación indígena; lo que conlleva a plantear como objetivos: Analizar las experiencias del director de educación primaria, especial e indígena, que reconoce como significativas para el desarrollo de su función. Interpretar las creencias y valores que, los directores de educación primaria, especial e indígena, poseen en torno a su rol y con los cuales orientan sus acciones. Describir las prácticas directivas a las cuales, les atribuyen significado, los directores de educación primaria, especial e indígena. Conocer, a través de los relatos realizados por el director de educación primaria, especial e indígena, su percepción sobre las competencias que debe poseer para el desarrollo de su función.

Los propósitos anteriores parten de considerar que más allá de los cambios internos y externos, de los nuevos conocimientos y saberes adquiridos, existe un yo, una posición básica de ser y estar en el mundo que acompaña al individuo a lo largo de toda su vida, y que es producto de todas esas adquisiciones permeadas por las necesidades, impulsos y motivaciones (afectivos, emocionales, sociales y materiales) que al ser satisfechas conllevan a realizaciones profesionales; las que quedan sedimentadas en la conciencia del individuo

como eventos o acontecimientos significativos; los que integra en la construcción de su identidad a través de sus relatos.

El problema dirigido al reconocimiento de la identidad del director de Educación Primaria desde la perspectiva del construccionismo social pretende, por un lado, identificar los elementos internalizados que le dan orden y coherencia a sus acciones, y por otro, desde las interacciones con el mundo, reconocer aquello que, a lo largo de su historia de vida, le ha implicado ser y actuar de determinada manera, en su hacer laboral cotidiano y que le han dejado un sentimiento de autorrealización y trascendencia; diferenciándole de otras prácticas profesionales similares.

Desde la perspectiva planteada, en torno a que la realidad se introduce en las prácticas humanas por medio de descripciones y categorizaciones que los individuos hacen en relación al mundo, puede entenderse la importancia de los relatos, como objetivaciones de la realidad en contextos particulares, para dar cuenta de ella desde la subjetividad del sujeto. De aquí que se haya abierto, en este trabajo, un espacio específico para abordar el papel de las narraciones, como realidades factuales, donde cobra interés el discurso, en cuanto habla y texto, como práctica social.

La vida cotidiana como principal categoría teórica desde donde se analiza la actividad de los directores escolares, constituye el marco referencial que delimita el estudio de su experiencia profesional, razón por la cual en este trabajo, el análisis de la misma sobre la forma en que influye y es influida por las prácticas y concepciones de los sujetos, es incluida para referenciar los elementos identitarios del director escolar. En este sentido son valiosos los aportes de Berger y Luckmann, Gergen Keneth y Toledo Jofré,

Este estudio cobra importancia al contribuir a la incorporación de saberes, desde la experiencia de los sujetos, al estado del conocimiento sobre la identidad del personal docente con funciones directivas. Se parte de realizar un análisis sobre las experiencias de aprendizaje que le han sido significativas, a los directores de educación primaria, educación especial y

educación indígena, tanto en su proceso de formación profesional; como de aquellas actividades y participaciones que le han ido definiendo como directivo a través de su historia de vida. Los hallazgos permiten la reflexión respecto a la aportación de las situaciones y competencias incorporadas en la experiencia docente y directiva que, en la función de directores, les ha permitido desempeñarse satisfactoriamente. Por lo anterior, esta investigación representa una oportunidad para contribuir al campo de estudio de la identidad profesional del director de educación primaria y sus modalidades; especial e indígena, al resignificar lo que los directivos identifican como elementos que configuran su identidad. Así mismo, posibilita también, la promoción de situaciones de aprendizaje dirigidas al replanteamiento de los procesos de formación del personal directivo al presentar nuevas rutas de formación para quienes están en la posibilidad e interés de ofrecer apoyos o ayudas dirigidas a los docentes en funciones directivas.

La perspectiva teórica desde la cual se sustenta la investigación sostiene como tesis central que el ser directivo se construye a partir de las relaciones intersubjetivas establecidas en la aprehensión del mundo social en un proceso dialéctico; por lo que el ser humano, al mismo tiempo que aprehende la realidad que le circunda y se transforma, transforma la realidad en la cual participa.

La investigación, se llevó a efecto con tres directores de educación primaria: uno de educación primaria regular, uno de educación especial y uno más de educación indígena, todos ellos asignados a la región de Teziutlán, Puebla con clave directiva en propiedad, o sea con la categoría asignada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) para el desarrollo de funciones directivas dentro de un plantel escolar oficial.

La investigación realizada fue de corte cualitativo con orientación del método biográfico, en la modalidad de relatos biográficos, los cuales se dirigen al registro literal de las sesiones de entrevista que el investigador realiza con la pretensión de reconstruir hechos más o menos de manera objetiva y realizar el análisis de los discursos que organizan la memoria de los mismos, en sus coincidencias y discrepancias con las narrativas individuales.

Captar significados y comprender los fenómenos de carácter social a través de la voz de los sujetos a quienes se desea estudiar, constituyó la base para determinar la selección metodológica, que en este caso se dirigió a la recuperación de los relatos de los directores de educación primaria para explicar los eventos sociales de la vida cotidiana que influyen en la construcción de su identidad como directivos. Bajo esta perspectiva, por lo tanto, también se admite que las narraciones realizadas por los participantes, corresponden a una reconstrucción subjetiva del relato ya que es el propio individuo quien, con su subjetividad, organiza el discurso pues está condicionado por los moldes culturales que delimitan, tanto las estructuras narrativas, como los contenidos y los valores que se vehiculan a través del relato (Pujadas, 1994).

La tesis se encuentra organizada en cuatro capítulos. En el primero se presenta, el estado del arte en torno a la identidad del directivo escolar de educación básica, donde se hace mención de los estudios publicados en los últimos años en el campo de la identidad docente y específicamente en el de la identidad directiva; con el propósito de mostrar las concepciones vigentes en torno a ésta y las investigaciones efectuadas en el campo citado; así mismo, se muestran las principales aportaciones en torno a la construcción identitaria. Enseguida se presenta el planteamiento de la investigación, donde se describe el problema, las preguntas, los supuestos, los objetivos, la justificación y la relevancia del estudio. Para finalizar se caracteriza el contexto institucional donde se llevó a efecto la investigación.

El capítulo dos, referido al aspecto teórico, aborda la identidad construida en los procesos de socialización de los sujetos; para ello se presentan las aportaciones del construccionismo social, a través de los principios y supuestos que lo sostienen, mismos que permitieron conceptualizar, categorizar y caracterizar a la identidad del directivo de educación primaria, considerando las prácticas sociales en la vida cotidiana y la construcción de significados intersubjetivos. En este capítulo se abre un espacio, también, para presentar información sobre la importancia de la narración en la construcción de identidades sociales.

El capítulo tres, hace referencia al método empleado para el desarrollo de la investigación; el cual correspondió al método biográfico y a los relatos de vida como dispositivos para la obtención y el análisis de la información. De igual manera se hace mención de la entrevista en profundidad como la herramienta empleada para la obtención de los relatos de los sujetos. En torno al trabajo de campo, se señalan las características de la población seleccionada para el estudio, el instrumento diseñado para la obtención de la información, el proceso de investigación realizado y el procedimiento empleado en el análisis de los resultados.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de las entrevistas realizadas a los directores, el procedimiento empleado para el análisis e interpretación de los resultados, así como las reflexiones finales surgidas, en el proceso de análisis, sobre la construcción identitaria del directivo escolar de educación primaria, con las cuales se pretende dar respuesta a las preguntas de investigación. Para finalizar se establecen conclusiones relacionadas con el sustento teórico metodológico empleado, como espacio que da lugar a la emisión de recomendaciones. Al final del documento se presentan las referencias bibliográficas, y los anexos.

# Capítulo 1

## Construcción del objeto de estudio

El capítulo se encuentra estructurado de la siguiente manera. En primer lugar se presenta el estado del arte en torno a los estudios construidos sobre la construcción de la identidad docente y directiva. Enseguida se presenta el problema de investigación que, a manera de objeto de estudio, orienta este trabajo estableciendo las preguntas, los supuestos, los objetivos, la justificación, la relevancia de la investigación que explica los porqués de llevar a cabo este estudio. Por último se presentan las características del contexto social e institucional en el que se llevó a efecto la investigación.

### 1.1 Estado del arte

El estudio realizado en torno a la construcción de la identidad, conducen a señalar que el interés se ha centrado por el análisis de elementos de influencia tanto internos como externos, al sujeto, y su vínculo con la formación profesional. En esta perspectiva se identifican trabajos sobre la identidad de docentes en ejercicio, la identidad de docentes en formación y la identidad de docentes en formación permanente, actualización y posgrado (Navarrete, 2016).

#### **Identidad de docentes en ejercicio.**

En este rubro se ubican los trabajos dirigidos a conocer los procesos identitarios, de los profesores, por los que se constituyen como tales en su hacer y quehacer cotidiano, a través de sus historias de vida para llegar a ser profesor, sus vivencias en la institución donde laboran, sus inquietudes e intereses académicos, sus necesidades, carencias o debilidades en su formación y quehacer. Navarrete (2016), ubica dentro de la categoría *Identidad de docentes en ejercicio en el nivel primaria* los trabajos de Cacho (2003; 2004; 2005), Popoca (2003), Vite (2004), Tzi (2004), Mendoza y García (2009), Mata (2010), Varela

(2011), Barrera (2007), Lima (2007), Flores (2005), Rodríguez y Guevara (2009), Güemes (2003a; 2003b; 2007; 2009) y Barbosa (2009). En la categoría *Identidad de docentes en ejercicio en lenguas extranjeras*, ubica los trabajos de Saenger (2005) y de Starapolsky (2006). La categoría *Identidad de docentes en ejercicio en el nivel medio y superior*, está integrada por las investigaciones de De la Puente (2007), Brand (2003), Zavala (2005), Ysunza y González (2005), Hamui (2007), Arciga (2009), Segovia y Soriano (2009), Segovia (2010) y Williams (2011). La categoría *Identidad de docentes en ejercicio en diversos medios de educación*, se encuentra integrada por los trabajos de Roldán (2009; 2011) y Rodríguez (2004).

### **Identidad de docentes en formación (estudiantes de normal).**

Los trabajos ubicados en este apartado hacen referencia a los espacios sociales e institucionales, que los estudiantes normalistas de Guanajuato, Ciudad de México, Yucatán, Tlaxcala, Puebla y Estado de México, identifican, como influyentes en la conformación de su identidad estudiantil y que desembocará, posteriormente, en su identidad profesional. Los trabajos identificados en este apartado, de acuerdo a Navarrete (2016), corresponden a Ávalos (2002a; 2002b; 2004, 2008), Figueroa (2002), Kepowicz (2006), Ibarra, Sevilla y Carillo (2006), Cruz Guzmán (2007), Gómez (2008), López (2009), Ramírez (2008; 2011), Navarro (2009) y Romero (2011).

### **Identidad de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado.**

Este apartado temático contempla los trabajos, sobre identidades, de docentes en procesos de formación permanente, actualización y posgrado que laboran en diversos niveles educativos: básica, media superior, superior y posgrado; quienes en atención a las demandas y requerimientos de las políticas nacionales tienen que continuar su formación profesional.

Aquí se muestran los trabajos de Juárez (2003), Fuentes (2005; 2007b), Ávalos (2007), Castañeda (2007; 2009), Fuentes Fierro (2009), Soriano (2009), Muñoz (2010).

Sobre los trabajos reportados, en torno a la construcción de la identidad profesional, puede identificarse que el interés se ha centrado sobre los mecanismos y procesos por los cuales los docentes identifican que llegan a ser lo que son, en su aquí y ahora, ya sea como docentes frente a grupo, como estudiantes o como docentes en procesos de formación, actualización o posgrado. La mayoría de trabajos recaen en estudios, sobre el proceso de construcción identitaria, del docente frente a grupo y muy escasos trabajos sobre la figura del director escolar.

Los resultados de la investigación realizada por Navarrete (2016), arrojan que la identidad, en relación con la formación profesional, ha sido abordada desde diversos modos dadas las diferentes posturas ontoepistemológicas y políticas asumidas por los autores quienes reconocen el carácter plural, abierto y flexible, de este proceso, y su subjetividad. Así también identifica diferentes niveles de profundidad y abordaje teórico-metodológico; desde aquellos dirigidos a identificar los procesos de construcción identitaria, hasta aquellos otros dirigidos a comprender cómo, por qué, en qué y desde dónde se han ido formando tales identidades.

Respecto a la naturaleza metodológica de los estudios sobre identidad, se plantea que, predominan los trabajos de tipo cualitativo, sustentados en el método biográfico narrativo como marco interpretativo fundamental, para la reconstrucción de saberes, apoyado en la entrevista a profundidad; así como también se observa, una tendencia metodología cualitativa de tipo descriptivo e interpretativo con diversos fundamentos teóricos, entre los que destaca el enfoque social y cultural. Perspectiva que ubica al individuo, precisamente, como sujeto social que comparte las producciones sociales de un contexto específico y por lo tanto cambiante.

Los aportes de las investigaciones realizadas en torno a la construcción identitaria de los sujetos profesionistas, conllevan a señalar que ésta es relacional, cambiante, diferencial y fracturada, en el sentido de que ésta nunca opera como fijaciones o totalidades perpetuas porque son construidas y reconstruidas constantemente en un proceso de construcción, deconstrucción y reconstrucción (Navarrete, 2016).

## **1.2 Planteamiento del problema de investigación**

La educación escolar en nuestro país, al igual que en otros países de América latina, pasa por una situación de crisis; lo que ha polarizado las perspectivas de actuación institucional. Frente a este problema, de las diferentes instancias políticas, sociales y educativas, hoy puede decirse que la atención a la cobertura de la educación primaria, en nuestro país, es un caso que ya no preocupa a las autoridades educativas, pues desde 1993 se viene mencionando que ésta ha sido cubierta (SEP, 1993); no así la calidad del servicio que se brinda, pues de acuerdo a los resultados de las diversas evaluaciones estandarizadas aplicadas en los establecimientos de Educación Básica, se dejan ver los escasos logros académicos (Asociación Internacional para la evaluación del logro educativo, 2010).

Lo anterior ha generado una serie de acciones político-administrativas dirigidas a mejorar, esos resultados académicos, entre las que destacan: la evaluación del ingreso y desempeño profesional de los docentes, el cambio de planes y programas, la ampliación del calendario escolar, el cambio de materiales de apoyo al maestro, la Actualización Permanente del Profesorado, el estímulo económico, la implementación de diversos programas tales como Escuela de la Reforma, Escuela de Tiempo Completo, Escuela Siempre Abierta, Programa Nacional de Lectura, etcétera, cuya intencionalidad es elevar la calidad de los servicios educativos.

Algunos estudios realizados sobre el liderazgo y la gestión interna en la escuela, efectuada tanto por directivos como por los docentes, permiten sustentar la relación directa entre el liderazgo y los logros académicos de los alumnos (Bravo & Verdugo, 2007). Razón

que lleva a plantear que: “si es posible, mejorar los resultados académicos, favoreciendo los factores internos como los procesos de gestión y liderazgo que realiza el director al interior de la escuela, entonces, se debe fortalecer a la figura del directivo, como principal gestor en la tarea escolar”.

Asumir la pretensión de contribuir a la mejora de la calidad educativa mediante la atención a quienes realizan la función de directores escolares, dada su importancia en el trabajo educativo, y ante la inexistencia de una formación profesional específica para el desarrollo de su cargo; realizar acercamientos teórico-empíricos sobre lo que los propios sujetos dicen acerca de lo que hacen, como lo hacen y por qué y para que lo hacen, es materia fundamental en la construcción de la identidad del docente en funciones directivas.

Recuperar a través de sus narraciones, lo que ellos mismos han ido conformando, como elementos constitutivos de su hacer profesional (Bolívar, 2005), a través de su interacción con las diversas organizaciones sociales por las que ha transitado, se considera fundamental en el proceso de transformación de las prácticas profesionales de los directores; pues se parte de considerar que más allá de los cambios internos y externos que experimenta un sujeto, más allá de los nuevos conocimientos y saberes adquiridos, la existencia de un “yo” relativamente unificado, plantea una posición básica de ser y estar en el mundo que acompaña al individuo a lo largo de toda su vida, y que esas adquisiciones están permeadas por las necesidades, impulsos y motivaciones (afectivos, emocionales, sociales y materiales) que al ser satisfechas conllevan a realizaciones profesionales.

El tema de conocer e interpretar la construcción de la identidad del docente en funciones directivas, es un trabajo que va dirigido a responder al siguiente problema de investigación: ¿Cómo se construye la identidad del director de educación primaria, especial e indígena, desde los discursos, con que definen su función, surgidos en los espacios de interacción social? Para ello, identificar los eventos de la vida cotidiana que influyen en la construcción de la identidad, implicará reconocer las experiencias que de alguna manera le

han dejado un sentimiento de autorrealización y trascendencia en su paso por los espacios de interacción social y en los procesos socio discursivos que en dichos espacios se dan.

Se ha de reconocer que el abordaje de la identidad es un tema amplio que deja varias líneas de investigación, pero que fundamentalmente en este estudio pretende contribuir a la reconfiguración de la profesión del directivo escolar a partir de reconocer lo que los sujetos tienen que decir como producto de las experiencias formativas adquiridas a lo largo de su vida y que una vez sedimentadas en la conciencia del individuo guían su actuar, en los diversos espacios sociales. Pretender recuperar las experiencias de los directivos, a través de sus narraciones, es reconocer el valor de las mismas en la construcción de los propios sujetos (Gergen, 1997), ya que de acuerdo a este autor la realidad encuentra sentido solo a través de lo que se habla o dice de ella. En este orden de ideas, el valor de las construcciones narrativas se encuentra en los relatos individuales, pues el ser humano nace y se mueve en construcciones narrativas de la realidad (Brunner, 1997).

Esta mirada sobre los discursos narrativos del directivo, es una mirada de reconocimiento al estatus social del individuo, es una mirada de reconocimiento a la voz de los propios sujetos que siempre tienen algo que decir, a partir de sus experiencias en la interacción con diversos espacios sociales, pero que difícilmente, en muchas ocasiones, son escuchados. Si se quiere transformar la práctica de los directivos se tiene que empezar por reconocer lo que a su juicio les ha permitido constituirse como tal, en consideración a su contexto organizacional y de socialización.

### **1.3 Preguntas de investigación**

¿Cómo se construye la identidad del director de educación primaria, especial e indígena, desde los discursos, con que definen su función, surgidos en los espacios de interacción social?

### ***Preguntas secundarias:***

¿Cuáles son las experiencias del director de educación primaria, especial e indígena, que reconoce como significativas para el desarrollo de su función?

¿Cuáles son las creencias y valores que poseen los directores de educación primaria, especial e indígena en torno a su rol?

¿A qué prácticas directivas atribuyen significado, los directores de educación primaria, especial e indígena?

¿Cuál es la percepción de los directores escolares, sobre las competencias profesionales que debe tener para el desarrollo de su función?

## **1.4 Supuestos**

La identidad del director de educación primaria, especial e indígena; es una extensión de la formación familiar y escolar adquirida en los espacios sociales de donde provienen.

La identidad del director de educación primaria, especial e indígena; es una construcción anclada en la imagen de autoridad y en los valores de disciplina, perseverancia, responsabilidad y compromiso hacia los demás, que le han marcado, desde su infancia, emocionalmente.

La identidad del director de educación primaria, especial e indígena es una construcción intersubjetiva de significados entorno a las prácticas de gestión de recursos para mejora de la infraestructura, asesoría a maestros, orientación a alumnos y a padres de familia y atención a los conflictos.

El director se identifica como tal en sus producciones discursivas sobre prácticas de inclusión, colaboración, trato humano e identidad cultural.

## **1.5 Objetivos**

### ***Objetivo general:***

Interpretar los discursos de los directores de educación primaria, especial e indígena, del municipio de Teziutlán, Puebla, surgidos en los espacios de interacción social de la vida cotidiana, que influyen en la construcción de su identidad.

### ***Objetivos particulares:***

Analizar las experiencias del director de educación primaria, especial e indígena, que reconoce como significativas para el desarrollo de su función

Interpretar las creencias y valores que, los directores de educación primaria, especial e indígena, poseen en torno a su rol y con los cuales orientan sus acciones.

Describir las prácticas directivas a las cuales, les atribuyen significado, los directores de educación primaria, especial e indígena

Conocer, a través de los relatos realizados por el director de educación primaria, especial e indígena, su percepción sobre las competencias que debe poseer para el desarrollo de su función

## **1.6 Justificación**

Reconocer que, el director escolar es un elemento fundamental en el desarrollo de prácticas educativas exitosas, a través del ejercicio de una gestión escolar flexible, innovadora y colaborativa, implica tomar en cuenta su propia perspectiva a fin de recuperar lo que a él le ha ayudado a formarse como directivo.

El estudio permite analizar qué experiencias de aprendizaje le han sido significativas en el proceso de formación como director escolar, así como caracterizar las actividades y participaciones que le han ido definiendo como directivo. Por ello, esta investigación representa una oportunidad para contribuir al campo de estudio de la identidad.

Dentro de las ventajas que aporta este tipo de investigaciones, dirigidas a valorar las formas de participación en la práctica profesional, producto de las valoraciones y creencias del profesorado que conducen a construir su identidad; es que ayuda a incorporar al estado del conocimiento saberes desprendidos de su perspectiva y experiencia. Así como también permiten la reflexión, al propio sujeto, respecto a la aportación de las situaciones y competencias incorporadas en la experiencia, que les ha permitido desempeñarse mejor. Siendo esta reflexión de gran valor en la construcción del yo, porque cuando el individuo realiza su narración, se narra a sí mismo y piensa no solo en lo que él ha sido y es, sino también en aquello que desea o pretende llegar a ser.

Llegar a comprender cómo construye su identidad el director escolar en y a través de su práctica, ofrece un marco de referencia sólido para hacer un análisis posterior en torno a la formación de competencias necesarias para interactuar en determinado contexto, al valorar el aprendizaje adherido a la práctica y considerar al individuo, como una persona con antecedentes y experiencias previas. Las competencias directivas consideran, tanto la identidad docente, como la identidad propia de directivo.

Otro aspecto que justifica el desarrollo de la presente investigación, se relaciona con el argumento de que las acciones que hace o deja de hacer el director escolar, con respecto a su función, son orientadas a partir del sentido de identidad que como docente se formó. Por lo que se considera importante el reconocimiento de su paso de docente a directivo, ya que el apoyo brindado al docente, sin lugar a duda partirá de las reflexiones de sí mismo.

Esta investigación al mostrar lo que los directivos mencionan como elementos significativos en y para su hacer profesional, muestra situaciones de aprendizaje que son

útiles para repensar los procesos de formación de los directivos de educación primaria, especial e indígena; por lo que también representa una oportunidad de aprendizaje sobre nuevos caminos de formación para quienes tienen la oportunidad y el interés por ofrecer apoyos dirigidos a los profesores en funciones directivas.

## **1.7 Relevancia de la investigación**

El estudio permite analizar qué experiencias de aprendizaje, al director de escuela de educación básica, le son significativas en el proceso de construcción de su identidad; así como también explicar la naturaleza de los procesos de la vida cotidiana que influyen en la construcción de dicha identidad. Para ello el estudio representa una oportunidad de aporte al campo de estudio de la identidad del profesor en funciones directivas.

Una razón para efectuar este tipo de estudios es favorecer análisis posteriores referidos a la formación y la práctica docente, ya que entre las ventajas que ofrece se encuentra el valorar las formas de participación en las tareas de organización y gestión escolar que conducen a construir su identidad profesional, lo cual ayuda a incorporar al estado del conocimiento saberes desprendidos de la perspectiva y la experiencia del profesorado en funciones directivas.

Los hallazgos también permiten potencializar la reflexión respecto a la aportación de las situaciones y competencias previas incorporadas en la experiencia directiva. Los resultados por tanto, promueven la reflexión del propio director escolar, porque cuando el individuo se narra a sí mismo, hace que la realidad tenga sentido. Llegar a comprender cómo construye la identidad, el profesor en función directiva, en y a través de la práctica cotidiana que realiza, ofrece un marco de referencia para hacer un análisis posterior en torno a la formación de competencias profesionales directivas.

Para quien realiza este trabajo y para las personas interesadas en el área de formación de competencias docentes, resulta necesario tomar en cuenta la perspectiva del propio

director, a través de relatos de la práctica, con el fin de comprender aquello que es significativo en la construcción de su identidad profesional. Esta investigación permite analizar situaciones de aprendizaje, en la práctica, que son útiles para repensar los modelos de formación del director escolar al brindar la oportunidad de reflexionar sobre su proceso de construcción docente y directiva. Así mismo, representan una oportunidad de aprendizaje sobre nuevos caminos de formación para quienes están interesados en la formación de cuadros directivos.

## **1.8 Contexto social e institucional**

Las transformaciones educativas llevadas a efecto en el Sistema Educativo Nacional, encuentran sustento en los procesos de reforma del Estado. La globalización de los mercados, el neoliberalismo económico, y la competitividad internacional, han marcado la ruta de reorientación de las políticas educativas, tendientes a la descentralización de los servicios educativos, con la pretendida idea de atender las demandas internacionales, brindando una educación para todos con calidad y equidad. Así es como en México y América Latina, a partir de la década de 1990, se han generado diversos esfuerzos al respecto.

Tres acciones fundamentales se destacan de la tendencia latinoamericana para atender los requerimientos internacionales en materia educativa: en lo político, se promueven consensos nacionales y alianzas dirigidas a implementar políticas de estado, y la incorporación de nuevos actores sociales en las tareas educativas, llevando incluso a la modificación de la legislatura vigente. En lo administrativo se promueve la idea de la descentralización y desconcentración del sistema educativo con la finalidad de promover mayores índices de autonomía escolar y por lo tanto mayores niveles de compromiso por los resultados escolares. En lo pedagógico, las reformas curriculares dirigidas a la modificación de los enfoques y contenidos, se realizan con la finalidad de pasar del énfasis en la enseñanza por el énfasis en el aprendizaje. En torno a las acciones anteriores destaca, como estrategia educativa, el generar mayores niveles de autonomía escolar a fin de hacer corresponder a la

formación escolar con las nuevas demandas sociales, llevando a plantear la idea de transformar la gestión educativa, de modo que la figura del colectivo docente y de quien la lidera, el director escolar, recobre importancia. En este sentido, se ha planteado también, la capacitación laboral permanente y la creación de un sistema de profesionalización docente y de estímulos económicos.

La nueva gestión de que se habla, sin embargo, no ha sido fácil lograr, pues implica un cambio cultural en las instituciones escolares y cambios en las estructuras del propio sistema educativo y, en torno a ello, no se han visto resultados significativos ya que la actual situación educativa refleja que hay un gran desfase entre el discurso político, las medidas adoptadas y los resultados obtenidos. Bajo este contexto sociopolítico, los países latinoamericanos enfrentan el siglo XXI con tareas pendientes tales como el desarrollo humano, la equidad social y la integración cultural (UNESCO-OREALC, 2002).

El desafío de promover una escuela flexible, autónoma y democrática conlleva a romper con ideas centralistas, homogeneizadoras, simuladoras y, a enfatizar la importancia de implementar estrategias que mejoren la gestión escolar y el sistema educativo; fomentando la autonomía y participación, previa su comprensión por los diversos agentes sociales y la capacitación y formación profesional de los directores; la cual, se considera, debe ser adaptada a las nuevas capacidades profesionales exigibles de las condiciones histórico sociales del momento.

Ante este panorama, la figura del director en las Escuelas de educación básica cobra un papel protagónico, al requerirle de una participación profesional que articule, tanto una formación inicial para el desempeño de la función directiva, como una formación permanente que incorpore elementos de la propia práctica directiva, desde un enfoque teórico-práctico; ya que se tiene la expectativa de que quienes desempeñen dichas tareas deberán reunir las cualidades personales y competencias profesionales para que, dentro de los distintos contextos sociales y culturales, promuevan el máximo logro de aprendizaje de los educandos (DOF, 2013).

El medio por el cual se pretende garantizar, en la educación básica, la idoneidad de las cualidades y competencias profesionales necesarias, del director y supervisor, en los últimos cuatro años, es a través de concursos de oposición para la promoción al cargo; el cual tiene como sustento el mandato constitucional establecido en el artículo 3°. Constitucional y la Ley General de Educación. Son estos fundamentos legales los que dieron pie a que la Secretaría de Educación Pública se asuma como la responsable de diseñar los perfiles para el personal que desempeñe funciones de dirección y de supervisión; así como proponer los parámetros e indicadores que orienten los procesos de evaluación de los concursos de oposición para la promoción a categorías con funciones de dirección en el servicio educativo público.

El planteamiento del perfil, para directores de educación básica, tiene la intención de presentar las características, cualidades y aptitudes que se consideran deseables para el desempeño eficiente de las funciones del personal directivo en las escuelas de educación básica, a fin de que éstas cumplan su misión: el aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes que acuden a ellas. Asimismo, dicho perfil, se presenta como un referente para el estudio personal, la autoformación, la formación continua y el diseño de políticas y programas que contribuyan a fortalecer la labor de los directivos escolares y la evaluación docente (SEP, 2015).

El interés mostrado por la Secretaría de Educación Pública entorno a los directivos escolares al considerarlos pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora del proceso de enseñanza; busca fortalecer la función directiva para la promoción de buenas prácticas de enseñanza, el aprendizaje de los niños, la inclusión, la igualdad de género y el respeto a los derechos de todas las niñas, niños y adolescentes.

La pretensión de incluir un perfil que incluya aspectos comunes en los directivos de educación básica, bajo el entendido de que todos los directivos comparten el mismo fin ha

llevado a plantear que los directivos deben contar con conocimientos sobre planes y programas de estudio, los procesos de aprendizaje, las prácticas de enseñanza, la autonomía de gestión escolar, el desarrollo profesional, los principios legales y filosóficos que sustentan el servicio público educativo, la atención a la diversidad sociocultural y lingüística de los alumnos, así como la relación entre la escuela y la comunidad (SEP, 2015).

La construcción de perfiles para los directores, si bien se plantea como una base común para el ejercicio de la función directiva, la especificidad de los servicios ha implicado el planteamiento de perfiles por niveles y modalidades escolares, condición que enmarca la complejidad de las tareas directivas y sus posibilidades de evaluación desde lo institucional.

Bajo el marco de referencia anterior cabe resaltar que, en el sistema educativo de nuestro país, es el propio docente quien puede asumir una categoría a cargo de funciones directivas; por lo que la tarea del estado consiste en elegir a aquellos considerados más aptos para la correcta administración del servicio educativo (SEP, 1982).

En educación básica (preescolar, primaria y secundaria), el acceso al cargo de director de escuela, hasta el 2015, se realizaba a través de un procedimiento escalafonario; el cual se encontraba reglamentado y operacionalizado por una comisión nacional y estatal mixta SEP-SNTE quien controlaba la conformación de expedientes del personal docente y directivo, asignando un puntaje de acuerdo a la documentación presentada y elaborando los catálogos, por orden, de acuerdo a los puntajes obtenidos. Para participar en un ascenso a cargo directivo; el profesor, a partir de una convocatoria realizada por su propio nivel y modalidad educativa (preescolar, primaria, secundaria, educación especial, educación indígena, etc.) solicitaba su participación y previa etapa de integración de documentos de preparación, antigüedad y desempeño competía por una clave directiva, resultando beneficiado aquel con mayor puntuación. La permanencia en el puesto, una vez obtenida la clave, es de manera vitalicia hasta que el director solicite ascenso al puesto inmediato superior o se jubile.

Es a partir del ciclo escolar 2015-2016 cuando el ascenso a cargo directivo, se realiza a partir de la presentación de una evaluación de acuerdo a la nueva Ley del Servicio Profesional Docente y a la reciente creación del Instituto Nacional de Evaluación (INEE). Los concursos, a partir de la nueva legislatura, se desarrollan en tres fases:

A. Primera fase

Publicación y difusión de las convocatorias, pre-registro y Registro, recepción y revisión de la documentación.

B. Segunda fase

Aplicación de los instrumentos de evaluación (Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales).

C. Tercera fase

Calificación y publicación de resultados, conformación de las listas de prelación y asignación de cargos o funciones.

Son estos procesos de ascenso, los que han marcado la asignación de los directores escolares en el sistema educativo de nuestro país y por ende en los estados y municipios; razón por la que en este estudio, los directores entrevistados proceden: dos de un ascenso escalafonario, en educación primaria e indígena, y uno de un ascenso por evaluación en educación especial.

El reconocimiento de la inexistencia de un sistema de formación profesional del personal directivo que labora en educación básica, así como la importante responsabilidad que le asigna el estado, según el documento denominado Perfiles, Parámetros e Indicadores para personal con funciones de dirección y de supervisión en educación básica (Anexo 1) en los que se establece que los directivos escolares son pieza clave para planear, coordinar y sostener, junto con el colectivo docente, la autonomía de gestión de la escuela y la mejora de los procesos de enseñanza (SEP, 2017) hacen, de la escuela y el aula, espacios fundamentales para promover el desarrollo de nuevas capacidades, destrezas, aptitudes y actitudes; es decir

nuevas competencias profesionales para convertirse en los protagonistas de la mejora educativa.

La pretensión de reconocer, desde lo cotidiano, los saberes construidos por los directores y que no precisamente provienen de instituciones formadoras, sino de todas aquellas experiencias adquiridas en la práctica y a las cuales les asigna sentido y significado, a través de sus relatos, es lo que llevó a pensar en la realización de este trabajo de acercamiento a la construcción de las identidades. Para ello, se delimitó como espacio geográfico a una región del estado de Puebla. La investigación que se presenta, se realizó en el Municipio de Teziutlán, ubicado en la sierra nororiental del Estado de Puebla. Municipio que por su importancia económica, política y social se ubica dentro de los diez principales municipios de los 217 que integran el Estado (INEGI. Censo de Población y Vivienda, 2010).

En el ámbito educativo Teziutlán atiende un promedio de 22872 alumnos de educación básica, modalidad escolarizada, con 916 maestros en 136 escuelas; mismas que son dirigidas por un director con categoría definitiva o comisionado. El nivel educativo seleccionado para este estudio, fue el de educación primaria considerando sus modalidades como lo es primaria regular, educación especial y educación indígena, no con la finalidad de establecer una comparación entre ellos, sino con la intención de reconocer la diversidad de los servicios existentes; ya que generalmente cuando se habla de educación primaria se piensa en la escuela regular y difícilmente en la primaria de educación especial o de educación indígena.

La referencia a educación primaria, también tiene que ver con el nivel educativo de mayor población atendida y al cual el sistema educativo le ha dado énfasis históricamente a partir de su creación. Dado el interés en este nivel educativo a continuación se presentan algunas de sus características generales:

La educación primaria se ofrece general, indígena y especial; es obligatoria y se imparte a niños de 6 a 14 años de edad; la duración de los estudios es de seis años. En cualquiera de sus modalidades, es previa e indispensable para cursar la educación secundaria.

De acuerdo a la Ley General de Educación, la SEP establece los planes y programas de estudio para la educación básica a nivel nacional para todos los establecimientos escolares, públicos y privados. Las asignaturas que se imparten tienen como propósito movilizar todos los componentes –conocimientos, habilidades, actitudes y valores– hacia la consecución de objetivos concretos a través oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas.

A continuación se presentan las competencias que, institucionalmente, deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de la vida (SEP, 2011):

Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo.

Los aprendizajes esperados, entendidos como indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; se presentan como un medio fundamental para que los alumnos logren los objetivos de la formación integral, graduando progresivamente los conocimientos, las habilidades, las actitudes y los valores que los alumnos deben alcanzar para acceder a conocimientos cada vez más complejos

El plan de estudios de la educación primaria prevé un calendario anual de 200 días laborales, con una jornada de cuatro horas de clases al día. Las asignaturas que se imparten en primero y segundo grados son: español, Matemáticas, Inglés, exploración de la naturaleza y la sociedad, Formación cívica y ética, educación física y educación artística. De tercer a sexto grado se imparten: español, Matemáticas, Inglés, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, formación Cívica y ética, Educación Artística y Educación Física.

Para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a los contenidos educativos, existen libros de texto gratuitos para las diversas materias de los diferentes grados. La escala oficial de calificaciones es numérica del 5 al 10, siendo 6.0 la calificación mínima aprobatoria.

Los centros de atención múltiple de Educación Especial (CAM), y las escuelas primarias de educación indígena, como modalidades de la educación primaria, son escuelas dirigidas a escolarizar a los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas específicas; en el primer caso, atendiendo a la población que enfrenta necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad múltiple y que requiere adecuaciones curriculares altamente significativas y de apoyos generalizados y/o permanentes y a quienes las escuelas de educación regular no han podido integrar por existir barreras significativas para proporcionarles una atención educativa pertinente; y en el segundo caso, atendiendo a la población escolar proveniente de las diversas culturas nacionales, bajo la pretensión de promover la participación directa de los pueblos y comunidades en la definición de las necesidades educativas, el fortalecimiento de sus identidades, la recuperación y dinamización de sus culturas y de cada una de las lenguas vivas, con temas vinculados directamente con el desarrollo social, cultural, político y económico de los pueblos originarios y culturas migrantes de nuestro país.

Tanto los servicios escolarizados de educación especial (CAM), como los servicios de educación primaria indígena, contemplan en su organización escolar y académica, estructuras similares a la escuela primaria regular, lo que permite identificar a la figura directiva bajo la misma perspectiva planteada por el sistema educativo en torno a la escuela regular y de ahí la intención de trabajar con los directores de este nivel de la educación Básica.

## **Capítulo 2**

### **La identidad construida en la interacción: mirada teórica**

Este capítulo presenta información teórica desde la perspectiva del construccionismo social para comprender la conformación de la identidad del directivo escolar, como una construcción intersubjetiva surgida en los procesos de socialización del sujeto. Para ello se inicia con el reconocimiento de los fundamentos de vida cotidiana, el papel de la conciencia en el proceso de conocer, el lenguaje como principal mecanismo legitimador de las producciones sociales y los procesos de socialización primaria y secundaria por las que el sujeto se apropia del mundo social. Así mismo, y derivado de esta perspectiva, se presenta un apartado sobre la identidad y los procesos sociales y el papel de la narración en la construcción de identidades.

#### **2.1 La realidad como construcción social**

Berger y Luckmann (1998), en su obra la construcción social de la realidad, presentan un análisis del conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana e inician clarificando esa realidad tal y como se presenta al sentido común de quienes conforman la sociedad. La vida cotidiana, argumentan, se presenta como una realidad establecida e interpretada por los hombres, en el comportamiento subjetivo y significativo de sus vidas; como un mundo originado en los pensamientos y acciones de los hombres quienes lo sustentan como real; razón por la cual, la clarificación de los fundamentos del conocimiento en la vida cotidiana (las objetivaciones de los procesos y significados subjetivos por medio de los cuales se constituye el mundo intersubjetivo del sentido común), la realizan bajo el método fenomenológico, caracterizado por ser puramente descriptivo y empírico.

El análisis de la vida cotidiana, de Berger y Luckmann, inicia con el planteamiento acerca del papel intencional de la conciencia. En su obra, “La construcción social de la realidad” (1998), mencionan que la conciencia es siempre intencional ya que apunta o se

dirige siempre a objetos, es pragmática. El interés por centrarse en el carácter intencional y común de la conciencia, es por la relación que guarda con las diferentes esferas de la realidad, lo que implica que no se reconozca de la misma manera a los semejantes, con los que se tiene que tratar en el curso de la vida cotidiana, que a los contemporáneos o figuras que aparecen más apartadas. Desde esta perspectiva, conciben que, la conciencia es capaz de moverse en diferentes esferas de realidad; lo que implica que haya sectores que se aprehendan por rutina y otros que presentan mayores problemas según el grado de acercamiento a alejamiento del conocimiento de rutina. La conciencia, entonces, ayuda a experimentar la vida cotidiana en estado de plena vigilia. Este estado de plena vigilia con respecto a existir y aprehender, la realidad de la vida cotidiana, es lo que conforma el conocimiento del sentido común, el cual es para los hombres algo normal y evidente por sí mismo, que no requiere verificaciones.

Otra característica de la estructura temporal, de la realidad de la vida cotidiana es que no permite invertir a voluntad las secuencias que ella impone: “lo primero es lo primero”, es coercitiva. La estructura temporal de la vida cotidiana no solo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre las biografías en conjunto. “El reloj y el calendario, permiten asegurar que los hombres son de determinada época, puesto que sólo dentro de la estructura temporal, la vida cotidiana conserva su acento de realidad” (Berger y Luckmann, 1998).

Una característica más de la realidad de la vida cotidiana, es que se presenta objetivada, o sea, constituida por un orden de objetos que han sido designados como tales por medio del lenguaje, aun antes de que uno existiera,. En este sentido, el lenguaje, proporciona las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido. La realidad de la vida cotidiana es una realidad que se organiza alrededor de un "aquí" y un "ahora" y este "aquí y ahora" es lo más real de nuestra conciencia. Lo más próximo a nosotros es la zona de vida cotidiana directamente accesible a nuestra manipulación corporal. En este mundo de la vida cotidiana, la conciencia está dominada por motivos pragmáticos, o sea que la atención está determinada, principalmente por lo que hacemos, lo que ya se ha hecho o lo que se piensa hacer.

La realidad de la vida cotidiana se caracteriza también, por presentarse como un mundo intersubjetivo, o sea, un mundo que se comparte con otros a través de interacciones. Berger y Luckmann (1998), señalan que hay una correspondencia entre los significados de este mundo, que se comparte un mundo común y que la actitud natural del hombre es la conciencia del sentido común. El conocimiento del sentido común es el que se comparte con otros en las actividades rutinarias de la vida cotidiana la cual se presenta como facticidad evidente.

El prototipo de la interacción social, más rico en experiencia, en la realidad de la vida cotidiana, es la situación cara a cara. En este tipo de interacción la subjetividad del otro es accesible mediante un máximo de síntomas de subjetividad, que llevan a interpretaciones correctas o incorrectas, de manera abundante. En esta situación, las relaciones con los otros son sumamente flexibles por la variedad de intercambios de significados subjetivos que se producen al momento de la interacción, lo que permite modificar o contradecir las propias interpretaciones. Es la situación cara a cara donde son más vulnerables los esquemas tipificadores con los cuales se aprehende y se trata al otro, ya que si bien, estos esquemas, afectan continuamente la interacción, de forma recíproca, la experiencia directa con los otros, permite tener evidencia directa de los actos y atributos de los semejantes, limitando proyecciones sustancialmente vacías, carente de contenido individualizado.

De la situación planteada anteriormente, se comprende que las tipificaciones, de la interacción social, se vuelven progresivamente anónimas a medida que se alejan de la situación "cara a cara" y esto sucede dado que no se conserva el mismo recuerdo de aquellos con los que se interactúa de manera directa (asociados), de los que se conocen sólo por comentarios (contemporáneos). El grado de anonimato de la interacción, en la vida cotidiana, depende, no solo del nivel de proximidad o alejamiento, sino también del grado de interés y el grado de intimidad que se mantiene con los otros.

## **2.2 El lenguaje y el conocimiento en la vida cotidiana**

En la vida cotidiana, la expresividad humana, se objetiva o manifiesta a través de diversas acciones y producciones. Estas acciones, cuya disponibilidad se da tanto en la interacción cara a cara y aún más allá de ésta situación, como índices duraderos de los procesos subjetivos producidos, pueden aprehenderse como actitudes subjetivas; tales como la ira, la ansiedad, la alegría, la tristeza, etcétera.

La realidad de la vida cotidiana, de acuerdo a Berger Y Luckmann (1998), solo es posible por las objetivaciones y dentro de ellas la significación o producción humana de signos tiene importancia especial por su función de servir como indicio de significados subjetivos organizados en sistemas. Así podemos identificar sistemas de signos, tales como, el gesticulatorio, de movimientos corporales, de diversos grupos de artefactos materiales, etcétera. Habría que enfatizar que los signos y los sistemas de signos son objetivaciones, en el sentido de que son accesibles, objetivamente, más allá de la expresión de intenciones subjetivas "aquí y ahora".

El lenguaje, definido como un sistema de signos vocales (Berger y Luckmann, 1998), es el sistema de signos más importante de la sociedad humana, pues sustenta las objetivaciones de la vida cotidiana a través de: las significaciones lingüísticas, de la separación del aquí y el ahora de la situación cara a cara y de su reciprocidad, que le distingue de cualquier otro sistema de signos. Otras cualidades del lenguaje hacen referencia a su poder coercitivo, que obliga adaptarse a sus pautas; a su expansividad flexible, que permite objetivar una gran cantidad de experiencias surgidas a lo largo de la vida; a su capacidad de tipificación, al permitir incluir experiencias en categorías amplias que dan sentido para uno y para los otros; y a su posibilidad de anonimato, al permitir que toda experiencia tipificada pueda ser repetida por cualquiera que se ubique dentro de la categoría en cuestión.

El lenguaje surge en la vida cotidiana y hace referencia a la realidad experimentada en la conciencia en vigilia, dominada por motivos pragmáticos (grupo de significados que corresponden directamente a acciones presentes o futuras y que se comparten con otros).

Tiende puentes entre diferentes zonas de la realidad de la vida cotidiana y les otorga sentido. Este poder trascendente e integrador del lenguaje es el que permite traspasar el aquí y el ahora de la interacción cara a cara al construir símbolos abstraídos de la experiencia cotidiana, recuperar estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser elementos esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de su aprehensión por el sentido común.

El lenguaje conforma campos semánticos lingüísticamente delimitados a través del vocabulario, la gramática y la sintaxis. Los campos semánticos, así formados, posibilitan la objetivación, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. Esta acumulación es selectiva, ya que los campos semánticos determinan lo que habrá que retener y lo que habrá que "olvidar", de la experiencia total, tanto del individuo como de la sociedad; así mismo permite formar un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y se mantiene al alcance del individuo en la vida cotidiana

En la vida cotidiana el conocimiento pragmático, el conocimiento de receta de las actividades rutinarias, ocupa un lugar primordial en el cúmulo social de conocimiento, el cual establece diferenciaciones, dentro de la realidad, según los grados de familiaridad. Así, proporciona datos complejos y detallados con respecto a los sectores de vida cotidiana con los que se trata frecuentemente, y datos mucho más generales e imprecisos con respecto a sectores más alejados

La validez del conocimiento de la vida cotidiana es algo establecido para uno y para los otros hasta que surge un problema que no se puede resolverse en los mismos términos. Aunque el cúmulo social de conocimiento presenta al mundo cotidiano de manera integrada, diferenciado de acuerdo con zonas de familiaridad y lejanía, de relevancias e intereses, la totalidad de ese mundo queda opaca. Cuando unas zonas de realidad se iluminan, otras se oscurecen. No se puede saber todo lo que hay que saber de esa realidad. "sobre la realidad de la vida cotidiana se ciernen las penumbras de nuestros sueños". Por último, se puede mencionar que el cúmulo social de conocimiento, en conjunto, tiene su propia estructura de

relevancias lo que hace que aparezca distribuido socialmente, lo que equivale a decir que es poseído, en grados diferentes, por los individuos.

### **2.3 La identidad y los procesos de socialización**

En atención a que la identidad, desde la perspectiva del construccionismo social, es vista como producto de una dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros y la que es subjetivamente asumida, en este apartado se abre un espacio de reflexión para abordar la construcción de la identidad a partir de los procesos de socialización por los que atraviesa el sujeto en la internalización de la sociedad y de la realidad objetiva.

Para Berger y Luckmann (1989), el yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros agentes. Sin embargo, un hecho importante es que el individuo no solo acepta los “roles” y las actitudes de los otros, sino que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos. De ahí que la identidad se defina objetivamente como la ubicación del individuo en un mundo determinado, asumida subjetivamente solo junto con ese mundo. Así puede entenderse porque el niño aprende que él es lo que lo llaman.

Berger y Luckmann (1998), sostienen que la integración de un orden institucional puede entenderse solo en términos del conocimiento. Se trata de un conocimiento primario del orden institucional, es preteórico y alude a lo que "todos saben" sobre el mundo social. Está compuesto por máximas, valores, mitos creencias, etc. Dicho conocimiento se objetiva socialmente como un cuerpo de verdades válidas en general acerca de la realidad. Lo que en la sociedad se da por establecido como conocimiento, llega a ser simultáneo con lo cognoscible, o en todo caso proporciona el armazón dentro de la cual todo lo que aún no se conoce llegará a conocerse en el futuro. El conocimiento relativo a la sociedad es pues una realización en el doble sentido de la palabra: como aprehensión de la realidad social objetiva y como producción continua de esta realidad.

Según los autores, los orígenes del orden institucional se encuentran en las tipificaciones de los quehaceres propios y de los otros. La tipificación de las acciones requiere un sentido objetivo, lo que, a su vez, requiere una objetivización lingüística, o sea, de un vocabulario referente a esas formas de acción.

El individuo cuando nace es inducido a participar de la dialéctica de la sociedad. El inicio de este proceso es la internalización, o sea, la aprehensión inmediata de un acontecimiento objetivo en cuanto expresa significado, Berger y Luckmann (1998), plantean al respecto que la internalización constituye la base para la comprensión de los propios semejantes y para la aprehensión del mundo en cuanto realidad significativa y social. Llegado a este grado de la internalización se puede considerar al individuo miembro de la sociedad. Este proceso se denomina socialización y se la puede definir como la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo de una sociedad. La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa y por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad.

La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad. La socialización primaria suele ser la más importante para el individuo y la secundaria debe ser semejante a la primaria. El individuo nace dentro de una estructura social en la que encuentra a los otros significantes que están encargados de su socialización y que le son impuestos; las definiciones que esos otros significantes hacen de la situación del individuo le son presentados a éste como realidad objetiva. Esta socialización se realiza dentro de un marco de gran carga emotiva que facilita el proceso. La internalización se produce cuando se produce la identificación, o sea cuando el niño acepta los "roles" y actitudes de los otros significantes, o sea, cuando los internaliza y se apropia de ellos. Así el niño es capaz de identificarse a sí mismo y de adquirir una identidad subjetivamente coherente.

Es en el proceso de la socialización primaria donde se crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los "roles" y actitudes de los otros específicos, a los

“roles” y actitudes en general. Esta abstracción de los “roles” y actitudes de otros sujetos concretos se denomina “el otro generalizado”. Su formación dentro de la conciencia significa que ahora el individuo se identifica no solo con otros concretos, sino con una generalidad de otros, o sea con una sociedad. Es en atención a esta identificación generalizada como el individuo logra estabilidad y continuidad en su propia autoidentificación. La toma de conciencia, del otro generalizado señala una fase decisiva en la socialización al implicar la internalización de la sociedad y de la realidad objetiva y, el establecimiento subjetivo de la identidad.

La socialización primaria termina cuando el concepto del otro generalizado se ha establecido en la conciencia del individuo así, éste, es miembro efectivo de la sociedad y está en posición subjetiva de un yo y un mundo. Pero la socialización nunca es total, por ello da lugar a la socialización secundaria, que es la internalización de "submundos" institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social del conocimiento. Esta socialización es la adquisición del conocimiento específico de "roles", estando éstos arraigados directa o indirectamente en la división del trabajo.

La socialización secundaria requiere de la adquisición de vocabularios específicos de "roles", lo que da lugar a la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el "mundo base" adquirido en la socialización primaria. Estas realidades se caracterizan por componentes normativos y afectivos a la par que cognoscitivos, y requieren de un aparato legitimador, acompañados por símbolos rituales o materiales. La condición de la socialización secundaria depende del status del cuerpo de conocimiento dentro del universo simbólico en conjunto. La socialización secundaria presupone la socialización primaria, que trata con un yo formado y con un mundo internalizado. La socialización secundaria, a diferencia de la primaria, puede prescindir de la identificación con carga emocional y proceder sólo con la dosis de identificación mutua que interviene en cualquier

comunicación entre los seres humanos. En la socialización primaria el niño no aprehende a sus otros significantes como funcionarios institucionales, sino como mediadores de la realidad. En la secundaria, suele aprehenderse el contexto institucional. Los "roles de la socialización secundaria comportan un alto grado de anonimato, o sea, se pueden separar fácilmente de los individuos que los desempeñan; de esta manera puede entenderse que el mismo conocimiento que enseña un maestro pueda enseñarlo otro.

Toda actividad humana está sujeta a la habituación, la cual es entendida como el acto que se repite con frecuencia y crea pautas que posteriormente pueden reproducirse con economía de esfuerzos. Las acciones habitualizadas retienen significados para el individuo, los cuales se incrustan como conocimiento de rutina. Estos procesos de habituación anteceden a la institucionalización, la cual aparece cuando se da una tipificación recíproca de acciones habitualizadas. Toda tipificación de esta clase es una institución.

Las instituciones implican historicidad y control, siempre tienen una historia de la cual son productos y controlan el comportamiento humano estableciendo pautas de acción definidas de antemano que lo orientan en una dirección determinada. Decir que un sector de actividad humana se ha institucionalizado significa que ha sido sometido al control social.

La transmisión a las nuevas generaciones del mundo social, como una realidad amplia y dada, solamente es posible bajo la condición de mundo objetivo. En las primeras fases de socialización el niño es totalmente incapaz de distinguir entre la objetividad de los fenómenos naturales y la de las formaciones sociales. Las instituciones aparecen como dadas, inalterables y evidentes por sí mismas. El mundo institucional, transmitido por la mayoría de los padres, posee el carácter de realidad histórica y objetiva. Dado que las instituciones existen como realidad externa, el individuo debe salir a conocerlas así como aprende a conocer la naturaleza. La objetividad del mundo institucional, es una objetividad de producción o construcción humana. El proceso por el que los productos externalizados de la actividad humana alcanzan el carácter de objetividad se llama objetivación. El mundo institucional es actividad humana objetivada. La externalización y la objetivación son

momentos de un proceso dialectico continuo. El tercer momento de este proceso, es la internalización. Estos tres momentos tiene una relación fundamental en la realidad social.

El mundo institucional, requiere para su aprehensión la legitimación, o sea, modos con que poder “explicarse” y justificarse. A todos los niños debe contárseles la misma historia cognoscitiva y normativa. Estas legitimaciones son aprehendidas por las nuevas generaciones, mediante el lenguaje, ya que es sobre el lenguaje donde se construye el edificio de la legitimación.

A modo de conclusión, puede decirse que si a través de la socialización primaria el individuo se convierte en miembro de la sociedad y, si es en ésta en la que el niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales, acepta roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia, volviéndose así capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible. Si es la socialización primaria la que crea en la conciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general, (otro generalizado), siendo, además el lenguaje el vehículo principal de este proceso y por lo tanto es éste y sus significados lo que debe internalizarse. Entendemos, que es de suma importancia tratar de descubrir cómo se da este proceso en los niños ya es en la socialización primaria, como en la secundaria donde se genera el proceso de socialización por la cual los individuos comparten el mundo y sus significados, logrando además la propia ubicación en ese mundo o sea logrando la propia construcción de su identidad.

## **2.4 La identidad como construcción social**

Tal y como se ha venido argumentando, reconocer la capacidad reflexiva del sujeto para interpretar sus experiencias en las relaciones entre sí mismo y los otros; reconocer sus competencias para establecer sus relaciones sociales y, al mismo tiempo, reproducir el sistema social en donde se halla inmerso; conlleva, según Toledo (2012), a centrar la atención en la noción de subjetivación como eje en la constitución del sujeto, al referirse al trabajo sobre el sí mismo, o sea, al

ser reflexivo resultante de las relaciones sociales. Esta noción de sujeto de acuerdo a De Villers (1996, citado por Toledo, 2012), adquiere sentido cuando el sujeto se concibe en el mundo del lenguaje, en un lugar y tiempo. Lo anterior permite pensar en un sujeto histórico, con determinado posicionamiento social, ya que el sujeto se construye en interacción dialéctica con el entorno donde tiene lugar su existencia; la cual es producto de las experiencias acumuladas por los grupos a través de la historia (Berger y Luckman, 1998).

El sujeto, al interpretar sus condiciones de existencia, se va construyendo en interacción permanente con el mundo en que habita, creando significados sobre su entorno, mismos que al apropiárselos, le permiten transformarse y perdurar en el tiempo (Toledo, 2012). El sujeto, desde la perspectiva del construccionismo social, no se construye de una vez y para siempre, está en permanente interacción con el entorno, en el cual existe, mediado por el lenguaje; y es precisamente a través del lenguaje, por el que el sujeto aprehende la realidad, como producto de la permanente actividad humana objetivada. En esta constante construcción, el individuo es producido por la historia. Su identidad se construye, tanto de los acontecimientos personales que experiencia y que forman su biografía, como de los elementos comunes a su familia y a los colectivos a los cuales pertenece.

Si bien se dice que la historia no determina al sujeto, por ser éste un ser activo que modifica sus prácticas y las estructuras en las cuales se encuentra inmerso, se precisa que debe tomar conciencia de la forma en que la estructura social y la historia colectiva han actuado y actúan sobre sus condiciones personales, ya que sólo de esta toma de conciencia puede llegar a construir historia a través de narraciones surgidas de la resignificación de su trayectoria. De lo anterior se afirma que una vida es una trayectoria en la cual el sujeto se apropia de las relaciones sociales, las interpreta y establece otras nuevas, convirtiéndose en una síntesis de la historia social del contexto al cual pertenece. “Lejos de reflejar lo social, el individuo lo apropia, lo mediatiza, lo filtra y lo traduce, proyectándolo en otra dimensión, que corresponde a la de la subjetividad” (Ferrarotti, 1983 citado por Toledo, 2012). En esta construcción, el sujeto se define a sí mismo como incompleto, por tanto, busca la finitud y rechaza el mundo tal cual es actuando en él para transformarlo y realizarse como sujeto. Así el sujeto construye su identidad (Toledo, 2012).

Por lo hasta aquí vertido, La identidad no es algo dado, o algo fijo, no es la suma de características sociales, psicológicas y/o culturales, es una construcción permanente del sujeto en su relación con su entorno y con los otros.

De acuerdo a Giddens (1997, citado por Toledo, 2012), la identidad “es el yo entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía y supone continuidad en el tiempo y el espacio. No se trata de un acto reflejo sino de la construcción de un concepto de persona, cuyo contenido varía según la cultura, el lugar y el tiempo.

Para Mucchielli (2002, citado por Toledo), la identidad no es la misma para todos los miembros de un colectivo. La identidad es individual, pero también colectiva. No es fija, se construye en la interacción y no responde a la pregunta ¿quién soy? sino ¿quién estoy siendo?. Es a partir de esta idea, de la identidad, como trayectoria, planteada por Mucchielli (2002 citado por Toledo, 2012), que se concibe más apropiado hablar de construcción identitaria, al afirmar que la continuidad permite a alguien, a través del tiempo, percibirse igual consigo mismo y diferente a otro.

Por lo anterior el concepto de identidad se plantea no como una categoría analítica, sino como un constructo que da cuenta de una manera de existir en el mundo y de la conciencia de esa existencia. La identidad, por tanto, se concibe como el resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria de vida. La identidad siempre se construye en relación con un entorno. Sin embargo, burkitt (1991, citado por Toledo 2012), considera que la identidad no es únicamente el resultado de la interacción social, es también producto de una realidad subjetiva. El proceso de construcción de sentido más importante y permanente que desarrolla todo sujeto, en la intersección de los procesos psicológicos y sociales que tienen lugar en los contextos en los cuales está inmerso el sujeto. La identidad como conjunto de significaciones, fijadas en los sujetos, momentáneamente, constituye el sentido otorgado por el propio actor a su condición de sujeto; por lo que el contenido de las significaciones varían según la posición del sujeto en la estructura social y del

momento socio-histórico en que se encuentre. Esta condición de sentido único, a las significaciones, otorgadas por el sujeto a su propia experiencia, es lo que le da carácter de unicidad a la identidad, ya que cada actor construye su propia identidad, aunque comparta historias, entornos y experiencias con otros miembros de los colectivos a los cuales pertenece.

Siguiendo a Veyne (1984, citado por Toledo, 2012), Si la identidad se construye a lo largo de la existencia del sujeto, la identidad conlleva una historia, la cual a su vez debe considerar sus dos acepciones: la historia como sucesión de acontecimientos y la historia como el relato de dichos acontecimientos, lo que da idea de que la identidad como asunto de significaciones construidas por el sujeto no es estática, sino dinámica. La identidad también es resultante de procesos propios del sujeto de carácter biológico, afectivo y cognitivo que se desarrollan en el marco de procesos relacionales y comunicacionales, históricos y culturales (Mucchielli, 2002 citado por Toledo, 2012).

La identidad, se reconoce, no es un constructo empíricamente observable, aunque se manifieste en las prácticas que realiza el sujeto y en la construcción de un relato sobre su propia existencia. Aunque en ese relato incluya ficción, su narrativa no es del todo ficticia, puesto que dicho relato se construye a partir de las experiencias que el sujeto ha vivenciado en el contexto de su existencia y con los otros que le rodean. De este planteamiento se desprende que si la identidad es relato, es también una construcción de sentidos, cuyos contenidos pueden variar pero están condicionados por las estructuras sociales y los conglomerados de significaciones que regulan las condiciones de existencia del sujeto.

Dado que la identidad es producto de la interacción del sujeto con su entorno, toda identidad es una identidad situada, lo que implica que ocurra en un determinado territorio. Ese territorio define, en parte, las posibilidades de acción del sujeto al favorecerlas, restringirlas o condicionarlas. Sin embargo, siempre será el sujeto quien interprete sus condiciones de existencia, defina el sentido y la estrategia de su acción y vuelve a interpretar y a resignificar el territorio. La identidad, no obstante, se construye en y a través de las

pertenencias, del sujeto, a los colectivos por los cuales circula. El colectivo permite que el sujeto exista, que construya su identidad, ya que están presentes en la trayectoria vital del sujeto.

En torno a la identidad, también se dice que es la resultante del conjunto de narraciones que circulan en torno al sujeto. Lo anterior, porque las historias transmiten los significados compartidos por los colectivos en sus procesos de interacción. Es precisamente en las narrativas donde cada sujeto expresa su identidad a los otros en un sistema de relaciones. En este proceso de relaciones es donde el sujeto se construye y resignifica permanentemente seleccionando los elementos que desea integrar a su identidad y los que desea eliminar. Es en este proceso de autoelecciones sucesivas e inacabadas, donde se construye el sujeto.

Para Isabel Toledo Jofré (2012), la construcción identitaria necesita de la reflexividad, ya que la identidad del yo no es algo dado como resultado de las continuidades del sistema de acción individual, sino algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades reflejas del individuo y los significados que le son otorgados. La identidad, así vista, no puede construirse si no se pone en juego esta capacidad de reflexión. La reflexividad, por tanto, se concibe como nuestra capacidad de volvernos al pasado y alterar el presente en función de él, o de alterar el pasado en función del presente (Bruner, 1991 citado por Toledo (2012)).

En torno al pasado, la reflexividad implica no cambiar lo acontecido, si no darle nuevos significados a las experiencias obtenidas a lo largo de la historia y, en relación al presente y al futuro, la reflexividad permite darle sentido y acción. En este sentido, la reflexividad es vista como la acción de autorreflexión o desarrollo de la autoconciencia del sujeto, que le permite interpretar y reinterpretar independientemente de su capacidad cognitiva, discursiva y del territorio en que se encuentre inmerso. Es decir, cuando el sujeto se piensa a sí mismo, pone en juego la capacidad de identificar lo que desea mantener de él, pero también aquello que desea transformar y lo que requiere construir. Para que la construcción de la identidad se realice, se requiere que la construcción social del yo sea considerada, ella misma, una construcción (Gergen, 2006, citado por Toledo, 2012).

Por lo vertido anteriormente la reflexividad, como proceso de autoconciencia y autorreflexión, requiere del pensamiento crítico, de la creatividad y la metacognición para transformar a los sujetos en constructores de su propia historia. Es el proceso de autorreflexión el que guía las acciones del sujeto en su territorio y con los otros y le permite rehuir, abrazar, reevaluar y reformular lo que la cultura le ofrece” (Bruner 1991, citado por Toledo, 2012).

## **2.5 La identidad docente y directiva**

Las instituciones educativas son el espacio donde ejercen su profesión los docentes y directores escolares. En estas instituciones, el proceso de institucionalización está dado por el conjunto de principios reguladores y organizativos que les permiten a los individuos ordenar sus actividades. De acuerdo a Berger y Luckmann (1998), en este proceso de institucionalización, la conducta de los individuos se va generando y consolidando a través de tipificaciones recíprocas que posteriormente se sedimentan en las prácticas sociales que caracterizan a la institución. Es en este proceso, donde los docentes y directores, construyen y reconstruyen su profesión.

El proceso de institucionalización de la tarea docente se encuentra íntimamente relacionado con el proceso de institucionalización de los contextos de formación profesional. La profesionalización se va construyendo dentro de un marco de institucionalización determinado, que es social, y que a su vez está condicionado por el contexto. En este sentido la profesionalización como hacer humano y social se van conformando como parte de un proceso complementario, la institucionalización. El proceso de institucionalización para legitimarse requiere de una normativa que condicione la cooperación y la competencia entre los individuos que conforman dicho sistema. A su vez, se necesita del lenguaje a fin de que, como sistema simbólico, asegure que dichas normas reguladoras del comportamiento de los miembros institucionales, guarden un significado aceptado por los otros; y así, adecuen el funcionamiento de los sistemas institucionalizados y las normas que conllevan.

En este proceso de construcción del mundo social, por el que atraviesan los docentes y directivos, el concepto de habitus de Bourdieu (1991), cobra sentido para explicar cómo los sujetos producen su sociedad: “Los condicionamientos asociados a una clase particular de condiciones de existencia producen habitus; es decir, principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden ser objetivamente adaptadas a su meta sin suponer la orientación consciente a fines y el control expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos objetivamente”. El habitus, como puede verse, es producido durante el proceso de socialización.

En el caso de los directores, como docentes primero, su ingreso al servicio implica un proceso de socialización, en el que se va generando el habitus del rol desempeñado, condición que lleva consigo actitudes, maneras de pensar, sentir y actuar que han sido interiorizadas, bajo la influencia de determinadas condiciones objetivas de existencia. Los esquemas de percepción, al convertirse en acciones cotidianas, se presentan naturales y por lo tanto, pasan a formar parte del hacer profesional cotidiano del docente y del directivo. Es importante mencionar que las representaciones de los sujetos varían, de acuerdo con su posición social y su habitus, como esquemas cognitivos de percepción y evaluación que ellos adquieren a través de la experiencia de una posición en el mundo social. En este sentido, el habitus del directivo, es diferente al del docente dado el rol que desempeñan en el espacio escolar, pero ambos se generan a través de la experiencia adquirida en la práctica, primero como docente, en su vínculo con el personal directivo con quien tuvo contacto, y posteriormente, en la interacción con sus pares y con los demás agentes, en un espacio social determinado como lo es la escuela.

El concepto de habitus de Bourdieu, según puede observarse, guarda relación con el mundo de la vida cotidiana de Berger y Luckmann, desde donde se entiende ese ámbito de realidad que el adulto presupone en la actitud de sentido común. Las vivencias de los sujetos en la vida cotidiana, constituyen su experiencia del mundo, experiencia que se estructura espacial y temporalmente de manera subjetiva. Como señalan Berger y Luckmann, el mundo de la vida cotidiana transcurre en un tiempo social, tiempo que conjuga lo subjetivo

y lo objetivo; por lo que el concepto de mundo de vida cotidiana supone, entre sus elementos fundamentales, el de un mundo intersubjetivamente construido. De hecho, el mundo social es un mundo construido por los individuos, individual y colectivamente, en relaciones de cooperación y de conflicto. La identidad del director de educación primaria, bajo este contexto, cobra sentido como un proceso de internalización intersubjetiva de las prácticas sociales históricamente definidas, por la relación simbólica con la sociedad, la que al atribuirle funciones diversas, por lo complejo de su hacer la presenta dinámica y en constante construcción.

## **2.6 La autonarración en la construcción de identidades sociales**

En palabras de Gergen (2007), “la mayoría de nosotros iniciamos nuestros encuentros sociales con las historias durante la niñez: Contamos historias acerca de nuestra infancia, nuestra relación con los miembros de la familia, nuestros años en la escuela, nuestro primer amor, el desarrollo de nuestra forma de pensar sobre un tema dado, y así sucesivamente”. También contamos historias acerca de la fiesta de anoche, la crisis de esta mañana o el almuerzo con un acompañante. Tan predominante es el proceso de contar dentro de la cultura occidental que Bruner (citado por Gergen, 2007), ha llegado a sugerir una inclinación genética hacia la comprensión narrativa.

La afirmación anterior, Gergen, la sustenta con los aportes de algunos autores como White y Epston (1990), “las personas dan significado a sus vidas y relaciones *contando* su experiencia”. Hardy (1968), ha escrito que “soñamos mediante la narración, ensoñamos mediante la narración, recordamos, anticipamos, deseamos, desesperamos, creemos, dudamos, planeamos, revisamos, criticamos, construimos, chismoseamos, aprendemos, odiamos y amamos a través de la narración”. De aquí que desprenda la aseveración de que las vidas son eventos narrativos y que éstos hacen socialmente visibles los eventos actuales y futuros. Al inmiscuir en narraciones, los eventos de la vida cotidiana, Gergen identifica que, éstos, adquieren una forma de historia con un comienzo, un punto intermedio o clímax

y un final; lo que hace que favorezca el sentido significativo de las acciones, ya que vivimos a través de historias, tanto al contar como al comprender al yo.

Gergen al referirse a la naturaleza de las acciones humanas, señala que difícilmente habría una comprensión de éstas fuera de contextos narrativos con una base temporal; por lo que para comprenderlas deben ser ubicadas dentro de un contexto de eventos precedentes y subsiguientes, pues “la visión del yo” carece de sentido, si no se le vincula, con nuestro propio pasado. Así se afirma que las autonarraciones no son posesiones del individuo sino de las relaciones, productos del intercambio social ya que es a través de la interacción con otros que adquirimos las habilidades narrativas.

La autonarración, desde la perspectiva socioconstruccionista es considerada como forma social para brindar informaciones, como recurso conversacional, o construcción abierta a una alteración continua a medida que la conversación progresa. En este sentido la autonarración es vista como un implemento lingüístico cuya base se ubica en secuencias convencionales de acción que se emplea en las relaciones para sostener, promover o impedir varios cursos de acción; de ahí que se le identifique, en gran medida, como historias orales o cuentos morales dentro de una sociedad, los cuales, como recursos culturales, sirven a propósitos sociales como la autoidentificación.

Ver Nuestra vida, desde esta perspectiva, es verla no como una cosa cualquiera, sino como una historia en la que los eventos están sistemáticamente relacionados, se hacen inteligibles por el lugar que ocupan en una secuencia o proceso en desarrollo (De Waele y Harré, 1976, citado por Gergen, 2007). Nuestra identidad presente no es, entonces, un evento repentino y misterioso, sino el resultado sensato de una historia de vida contada con un aquí y un ahora.

Entre el medio académico existe una discrepancia entorno al valor de verdad de las narraciones. Algunos sostienen que las narraciones tienen el potencial de portar la verdad, mientras otros consideran que las narraciones no reflejan, sino que construyen la realidad. La

perspectiva aquí resaltada sostiene que la narración organiza a los hechos o incluso los produce, por lo que no reflejan sino que crean el sentido de “lo que es verdad”, dado que para las formas narrativas existentes “decir la verdad” es un acto inteligible.

Dentro de los requisitos identificados, histórica y culturalmente, para la construcción de narraciones bien formadas, se ubican los siguientes:

1. *Establecer un punto final.* Una historia aceptable debe primero establecer una meta, un evento a ser explicado, un estado a alcanzar o evitar, un resultado significativo o, más informalmente, un “punto”.
2. *Seleccionar los eventos relevantes para el punto final.* Una vez establecido un punto final, éste dicta en mayor o menor medida el tipo de eventos que pueden figurar en la narración, reduciendo en gran forma la mirada de candidatos de lo que podría “acontecer”.
3. *Ordenar los eventos.* Una vez que se ha establecido una meta y se han seleccionado los eventos relevantes, éstos usualmente son dispuestos en un arreglo ordenado.
4. *Estabilidad de la identidad.* Típicamente, en la narración bien formada los personajes (u objetos) en la historia poseen una identidad continua o coherente a lo largo del tiempo.
5. *Vínculos causales.* la narración ideal es aquella que brinda una explicación del resultado. Decir “El rey murió y después la reina murió” es una historia rudimentaria; “El rey murió y después la reina murió de pena” es el comienzo de una verdadera trama
6. *Signos de demarcación.* La mayoría de historias bien formadas emplean signos para indicar el principio y el final.

Dada la importancia del relato que rinde cuentas del yo, en la creación del sentido de realidad, es necesario que las narraciones estén bien formadas, tal y como lo plantea Rosenwald y Ochberg (citado por Gergen, 2007) “La manera en que los individuos cuentan sus historias —lo que enfatizan y omiten, su posición como protagonistas o víctimas, la

relación que la historia establece entre el relator y la audiencia— moldea lo que los individuos pueden aseverar acerca de sus propias vidas. Las historias personales no son meramente una forma de hablarle a alguien (o a uno mismo) sobre la vida de uno; son los medios a través de los cuales se forman las identidades”. Las autonarraciones de la vida diaria no siempre pueden estar bien formadas, pero bajo ciertas circunstancias su estructura puede resultar esencial.

Del mismo modo que existen criterios para la narración de historias, también existen formas para narrarlas:

*Narración de estabilidad.* Aquella que vincula los eventos de forma que la trayectoria del individuo permanece sin cambios en relación con la meta o el resultado. En ella, la vida simplemente continúa, ni mejor ni peor.

*Narración progresiva.* Aquella que vincula los eventos de modo que el movimiento, a lo largo de la dimensión evaluativa, se incrementa con el pasar del tiempo. La narración progresiva es el recuento optimista de la vida. Podría ser representada por la siguiente afirmación: “Realmente estoy aprendiendo a superar mi timidez y ser más amigable y abierto con las personas”.

*Narración regresiva.* Aquella en la cual la trayectoria del individuo decrece. En contraste, con la progresiva, representa un continuo deslizamiento hacia abajo: “Parece que ya no puedo controlar los eventos de mi vida. Ha sido una serie de catástrofes una tras otra”. La narración progresiva anticipa más incrementos, y la narración regresiva, más decrecimientos. Estas tres formas narrativas: de estabilidad, progresiva y regresiva, implican direccionalidad y agotan las opciones fundamentales del movimiento en el espacio evaluativo.

Dentro de la narrativa, otras formas que se pueden encontrar, en la cultura contemporánea, hacen referencia a la narración trágica, la comedia-romance y la saga heroica.

*La narración trágica.* La tragedia, contaría la historia del rápido descenso de alguien que ha obtenido una posición elevada.

*La comedia-romance,* una narración regresiva viene seguida de una narración progresiva. Los eventos de la vida se vuelven crecientemente problemáticos hasta el desenlace, cuando se restaura la felicidad de los protagonistas principales. Si una narración progresiva es seguida de una narración de estabilidad, tenemos lo que comúnmente se conoce como el mito vivieron-felices-para-siempre.

*La saga heroica.* Como una serie de fases progresivas-regresivas. En este caso, el individuo puede caracterizar su pasado como una colección continua de batallas en contra de los poderes de la oscuridad.

En atención a que los momentos de alto drama, son considerados como aquellos que más cristalizan nuestro sentido de identidad, Scheibe (citado por Gergen, 2007) propone que “las personas requieren de aventuras para poder construir y mantener historias de vida satisfactorias”

De acuerdo a Gergen (2007), Teóricos como Mc Adams consideran que “la identidad es una *historia de vida* que los individuos comienzan a construir, consciente e inconscientemente, en la adolescencia tardía. Como las historias, las identidades pueden asumir una ‘buena forma —coherencia y consistencia narrativa— o pueden estar malformadas, como la historia del zorro y el oso, con sus puntos muertos y cabos sueltos”.

Para los construccionistas, no existe una exigencia inherente para la coherencia y estabilidad de la identidad. Las personas pueden retratarse a sí mismas en una variedad de formas, dependiendo del contexto relacional. Uno no adquiere un profundo y duradero “verdadero yo” sino un potencial para comunicar y ejecutar un yo. La narración puede parecer nomológica, pero su éxito para establecer la identidad inevitablemente debe basarse

en el diálogo y en la voluntad de otros de seguir interpretando ciertos pasados en relación con él, ya que la propia identidad se puede mantener sólo en la medida en que los otros desempeñen su rol apropiado de apoyo, y a su vez uno cumpla con los roles de apoyo, exigidos, en sus construcciones.

## **Capítulo 3**

### **Marco Metodológico**

El presente capítulo tiene la intención de describir el proceso metodológico seguido para la obtención, análisis e interpretación de la información dirigida a dar respuesta al objeto de estudio abordado. Se inicia con la presentación de la postura epistemológica que sustenta a la investigación cualitativa y las características que la sustentan, posteriormente se describe al método biográfico narrativo, centrando la atención en los relatos de vida y en la entrevista a profundidad como instrumento para la obtención de los relatos. Por último se describe el procedimiento empleado en el proceso de obtención de la información, análisis e interpretación, en donde se destaca el proceso de categorización construido y sobre el cual se sustentan los resultados de la investigación realizada.

#### **3.1 Posicionamiento Epistemológico de la Investigación**

Incurcionar en las labores del hacer investigativo, exige para quien la realiza, asumir un posicionamiento muy claro en torno a la perspectiva epistemológica desde donde se pretende interpelar la realidad para conocerla. Así, proponer qué es y cómo se puede conocer el mundo real, establecer un determinado tipo de relación entre el sujeto que quiere conocer y aquello que ha de ser conocido o considerar el papel de las relaciones intersubjetivas, tiene como implicación el planteamiento de un determinado proceder teórico-metodológico.

Desde una mirada epistemológica, el proceder científico siempre va a estar determinado por las construcciones sociales de la sociedad, en torno al conocimiento y su proceso de elaboración. La ciencia, como producción humana, es concebida como una construcción social, en la que intervienen las creencias y valores que gozan de legitimación, en un tiempo y espacio determinado. Así, desde esta perspectiva y con apoyo de la reflexión planteada por Gilles Deleuze (2010), la realidad, ontológicamente, puede ser observada de dos formas: la primera hace referencia a la lógica binaria: bueno-malo, blanco-negro. El

árbol, como imagen del mundo, invoca a la lógica binaria y la ramificación dicotómica; representa lo ordenado, lo homogéneo, lo estático. La segunda forma, de observar la realidad, trata de ir más allá de esta lógica binaria a través de plantear la imagen que hace referencia a la lógica de las representaciones estructurales como un mapa con múltiples entradas y salidas, alterable, ordenado, desordenado, articulable con el universo, es decir, una observación de la realidad desde un pensamiento rizomático.

Contrariamente a una estructura, que se define por un conjunto de puntos y de posiciones, binarias y biunívocas, el rizoma se conforma como brotes de plantas que se extienden y bifurcan en distintas direcciones, cambiando de posición a cada instante, ocupando terrenos diferentes para tomar lo vital buscar el sol o ir tras agua. El rizoma en contraposición a la idea de árbol, el cual se enraíza profundamente en la tierra y se configura como un punto estático que crece tan sólo hacia arriba, no es objeto de reproducción a manera de calcos, sino de mapas orientados hacia la construcción de diferentes circuitos de pensamiento. Frente a los procedimientos de calcos, el rizoma tiene que ver con un mapa que ha de ser producido, construido, siempre conectable, alterable, con múltiples entradas y salidas, con sus líneas de fuga, para impedir que el pensamiento se detenga. La realidad, por tanto, en el proceder del conocimiento investigativo de corte cualitativo, puede entenderse como un concepto complejo que invita a un trabajo creador y nada fácil, dirigido a delinear nuevos circuitos de significación, en realizar nuevas cartografías conceptuales para impedir que el pensamiento se detenga. Hacer rizoma y no raíz, como lo sugieren Deleuze y Guattari (2010), es caminar hacia un pensamiento arborescente activo, cargado de significación; ya que lo que nosotros conocemos del mundo no es una imagen, es un rizoma del mundo. Una idea compleja que está incluida en nuestras creencias y que fueron adquiridas en los proceso de socialización.

La epistemología, en la investigación cualitativa, cuya esencia conceptual se apoya en una visión del conocimiento producto de las relaciones existentes entre el investigador y los procesos surgidos en la interacción con los sujetos investigados, considera a la realidad como dinámica y global, construida y holística. La ruptura epistemológica entre la

metodología cualitativa y el paradigma positivista se da en cuanto a la forma en cómo se concibe el conocimiento, en la manera de adquirir el saber, al modo de conocer la realidad y en cuanto al objeto de estudio y los fenómenos posibles de conocer.

Así, mientras para la tradición positivista, la investigación científica debe dirigirse a responder la pregunta de por qué sucede un hecho, es decir, debe dirigirse a explicar las causas o motivos fundamentales que lo generan; para la perspectiva cualitativa, es la comprensión de hechos particulares, la preocupación central, considerando a la realidad como holística, múltiple y no fragmentable, cuya fundamentación de los datos se centra más en palabras que en cifras, considerando las opiniones e intereses de los sujetos.

Para Foucault (1968), toda búsqueda es siempre múltiple ante acontecimientos imprevisibles, inmersos en una realidad compleja y contradictoria. Reconoce el principio activo del ser humano y enfatiza el valor de la representación en detrimento de un orden que prioriza la semejanza y similitud como fundamento del conocimiento. Es precisamente ese dinamismo del ser humano y su carácter histórico, lo que permite entender la realidad, no desde la lógica binaria que invoca la imagen del árbol planteada por Deleuze (2010), sino desde la de la lógica del rizoma que hace referencia a las representaciones estructurales como un mapa con múltiples entradas y salidas, alterable, ordenado, desordenado, articulable con el universo.

La realidad, entonces, para este trabajo, puede entenderse como un concepto abstracto y complejo, que hace referencia a las representaciones del mundo, que pueden tenerse a partir de la interacción del sujeto con los demás miembros de su sociedad, en un espacio y tiempo determinados Mardones y Ursua (1982). Es decir, lo que nosotros conocemos del mundo no es una imagen refleja de la realidad, sino una representación construida a partir de las nociones subjetivas internalizadas del mundo. Una idea compleja de la realidad que, bajo la metáfora del rizoma, orienta nuestras creencias y saberes adquiridos en el proceso de socialización.

El hecho de realizar una investigación, en el campo de lo social, bajo la idea de un mundo significativamente construido conlleva, en este trabajo, al reconocimiento de los modelos de interpretación subjetiva dirigidos a la comprensión de las acciones humanas, retomando la idea de que la razón es siempre intersubjetiva y que el interés se centra en comprender los fines y motivos por los que sucede un hecho o acontecimiento.

La explicación del por qué emplear el método biográfico narrativo para realizar este estudio, requiere hacer algunas precisiones respecto al tipo de investigación empleada. Por lo que a continuación se hace referencia a las características de la investigación cualitativa.

### **3.2 Características de la Investigación Cualitativa**

La metodología cualitativa se dirige a la investigación que aporta datos descriptivos surgidos de las propias palabras de las personas y la observación de las conductas, como lo señala Ray Rist (citado por Taylor y Bogdan, 1992), la metodología cualitativa, a semejanza de la metodología cuantitativa, es más que un conjunto de técnicas para recoger datos.

Taylor y Bogdan, en su libro *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*, consideran diez características de la investigación cualitativa:

1. La investigación cualitativa es inductiva.
2. En la metodología cualitativa el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva holística.
3. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que causan sobre las personas, que son objeto de su estudio.
4. Los investigadores cualitativos tratan de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.
5. El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones
6. Para el investigador cualitativo todas las perspectivas son valiosas.

7. Los métodos cualitativos son humanistas.
- 8: Los investigadores cualitativos dan énfasis a la validez en su investigación.
9. Para el investigador cualitativo, todos los escenarios y personas son dignos de estudio.
10. La investigación cualitativa es un arte.

Clarificar la conceptualización de la metodología cualitativa, como una perspectiva o tradición de investigación, cuyo término denota la complejidad de perspectivas teórico-epistemológicas que sustentan los métodos de investigación, los cuales no pueden concebirse homogéneamente, dada su historia al interior de las diversas disciplinas, alude retomar el planteamiento de la perspectiva fenomenológica, en torno a la conducta humana; la cual, desde esta perspectiva, plantea que lo que la gente dice y hace es producto del modo en que concibe la realidad y el mundo (Álvarez & Jurgenson, 2003); por tal motivo, La tarea del investigador desde la metodología cualitativa, será aprehender este proceso de interpretación.

El interaccionismo simbólico y la etnometodología de acuerdo a Rodríguez y Gil (1996), son dos enfoques teóricos que nos ayudan a entender a la investigación cualitativa: El interaccionismo simbólico atribuye una importancia primordial a los significados sociales que las personas asignan al mundo que las rodea. Blumer (citado por Rodríguez, 1996), afirma que el interaccionismo simbólico reposa sobre tres premisas básicas: Primera premisa, las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Segunda Premisa, los significados son productos sociales que surgen durante la interacción. Tercera Premisa, los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación. De ahí que se establezca que para el interaccionismo simbólico, todas las organizaciones, culturas y grupos están constituidos por actores envueltos en un proceso permanente de interpretación del mundo que los rodea.

La etnometodología, por su parte, plantea que ante la ambigüedad de los significados de las acciones humanas la tarea, para quien la emplea, consistirá en examinar los modos en que las personas aplican las reglas culturales y el sentido común a las situaciones concretas,

suspendiendo sus propias creencias para explicar la realidad de la vida cotidiana Garfinkel (2006).

De los anteriores planteamientos se deriva que el proceso de investigación cualitativa, tenga como centros básicos, de actividad, la recolección de datos, la categorización e interpretación. La recolección de datos hace referencia a la integración de la información necesaria y suficiente para alcanzar los objetivos, o solucionar el problema. La categorización e interpretación a estructurar la información ideando un modelo o una teoría que integre la información. Si bien estas dos tareas básicas son consideradas inseparables, no siempre se llevan a cabo en tiempos sucesivos, pues continuamente se entrelazan.

El trabajo de campo, de acuerdo a Martínez (2004), en la investigación cualitativa se guía por los siguientes criterios:

1. El lugar donde el investigador debe ir a buscar la información o los "datos" que necesita.
2. Observación que no debe deformar, distorsionar o perturbar la verdadera realidad del fenómeno que estudia.
3. Procedimientos que permitan realizar las observaciones repetidas veces.
4. Buscar la información que mayor relación tenga y más ayude a descubrir las estructuras significativas que dan razón de la conducta de los sujetos en estudio
5. Distinguir o contrastar la modalidad de como otros investigadores recogen los datos acerca de un tópico particular, es decir, a través de instrumentos especialmente diseñados para sus fines.
6. Finalmente, Objeción frecuente: referida a que el investigador cualitativo tiene claro que al interactuar con el medio observado afecta la realidad observada disminuyendo su apreciación "objetiva", sin embargo no tiene miedo de ser parte de la situación que estudia, pues sabe que es uno de los actores de la escena.

Para finalizar esta parte del escrito se habrá de plantear que el enfoque cualitativo de investigación es, por su propia naturaleza, dialéctico. Los presupuestos, epistemológicos,

ayudan a dar sentido a la metodología y a las técnicas utilizadas. La filosofía de la ciencia en que se apoya la metodología cualitativa acepta, el modelo dialéctico, el cual considera que el conocimiento es el resultado de un proceso dialéctico entre el sujeto (sus intereses, valores, creencias) y el objeto de estudio. Se considera que toda realidad es dinámica y compleja por lo tanto su estudio requiere de un proceso donde la captación de las relaciones internas, para ser entendidas, respete la originalidad y la indivisibilidad de los fenómenos (Sampieri, (1997).

Por lo anteriormente planteado y en atención a que el presente estudio se dirige a conocer los elementos que los directores de educación primaria identifican como constitutivos de su propia identidad, a través de los elementos discursivos dirigidos al reconocimiento de su ser y hacer, el método biográfico narrativo, se considera pertinente, dado que parte de la perspectiva de los sujetos, en donde escuchan su voz y recuperan sus experiencias, como evidencia empírica dirigida a la comprensión respecto a sus propias construcciones. Esta orientación metodológica, sirve, por tanto, para externalizar las propias interpretaciones respecto a los elementos más significativos con los cuales orienta su propio ser y hacer y que de acuerdo a Taylor y Bogdan (1992), es necesario tomar en cuenta para generar datos descriptivos surgidos de las palabras de los participantes.

### **3.3 El relato de vida y la construcción de la identidad del director escolar de educación primaria**

El ordenar la realidad que envuelve al individuo, exige, desde la perspectiva de las ciencias sociales, reconocer la experiencia concreta y subjetiva que de la sociedad posee el individuo, producto de las experiencias conscientes obtenidas a través de los procesos cognitivos y de las relaciones interactivas. El relato de vida, según lo propuesto por Pujadas, constituye el método fundamental para hacer converger el testimonio subjetivo de un individuo y la objetividad de una vida reflejo de una época y de una comunidad de la cual forma parte.

La revaloración del ser humano, como sujeto de estudio, desde lo social, ha permitido centrar la atención en los relatos de vida, como método capaz de servir a planteamientos y concepciones teóricas diversos; desde aquellos que niegan los avances del positivismo en lo social, hasta aquellos otros que observan a los relatos de vida de forma escéptica. El interés por el método biográfico, en la sociología y antropología, se debe, entre muchas otras cosas, a la pretensión de recuperar al ser humano con sus subjetividades a fin de devolverle su voz y dejarlo de ver sólo como objeto y por tanto volver terrenal al distante y aséptico científico social con una perspectiva cada vez menos objetivista, propia de los planteamientos positivistas.

Reconocer el dinamismo de la sociedad, implica aceptar las contradicciones y variaciones, propias de la práctica humana, en donde los individuos responden a los movimientos de la estructura social y a los universos simbólicos aportando su propia experiencia. Es esta relación dinámica, que requiere considerar la historia personal y estructura social para lograr una aproximación a los diferentes tipos de individualidad y la comprensión a los cambios de época; la que reclama la utilización de métodos cualitativos como los relatos de vida. El identificar cómo trasciende el mundo social del individuo a través del contexto inmediato a éste, requiere la reflexión en torno al papel de la mediación en el análisis subjetivista de las biografías, por lo que Pujadas (1992) sugiere el concepto de hábito para establecer puentes entre la subjetividad expresiva de la conciencia con la objetividad construida de las estructuras; en el entendido de que el hábito se refiere al bagaje individual proyectado en la praxis resultante de la internalización de las estructuras y sistemas de valores socioculturales dados en los procesos de socialización. A partir de lo anterior, lo que se puede resaltar es que el empleo de los relatos de vida no se limita a la recolección descontextualizada de datos biográficos, sino a la construcción de trayectorias individuales considerando los grupos primarios de referencia (familia, parientes, amigos, vecinos, etnia, etc.) a fin de ubicar lo particular del sujeto individual, con la generalización de la realidad social en que se encuentra inmerso.

El método biográfico, de acuerdo a Pujadas (1992), a lo largo del tiempo ha recibido diferentes términos, tales como: biografía, autobiografía, historia de vida, historia personal, narración biográfica, relato biográfico, documentos personales y fuente oral. De acuerdo a la revisión documental realizada en torno al método biográfico se determinó que el método empleado en este estudio fuera el que corresponde al relato biográfico, o life story; entendido como el registro literal de las sesiones de entrevista que el investigador realiza con el sujeto entrevistado (Amezcuca, 2004) y cuya principal estrategia procedimental se centra en tres elementos esenciales: 1) Entrevistas en profundidad abiertas en las que el entrevistador estimula al informante para que siga el hilo de su narración, procurando no interrumpirle y manteniendo la atención para orientarle en los momentos de lapsus de memoria. 2) Labor de orientación al entrevistado, apoyada en el uso de cuantos documentos personales (cartas, fotografías, diarios personales) estén a mano durante la entrevista. De ahí que sea importante que el lugar elegido para este intercambio sea el domicilio de la persona. 3) Apoyo a la narración del informante para garantizar la máxima exhaustividad del relato, a través de la transcripción de las entrevistas anteriores, por parte del investigador, y sistematizadas en cuatro archivos sugeridos: literal, temático, cronológico y por personas.

A partir de las consideraciones anteriormente planteadas, el empleo del relato biográfico, partió de la narración de las experiencias de los directores de escuela primaria oficial (Primaria General, Educación Especial y Educación Indígena) en torno a aquello que reconocen que son y hacen, a partir del cargo obtenido, puesto que son ellos quienes pueden objetivar los elementos más significativos en su trayectoria profesional y presentarlos a través de relatos de vida.

Desde la perspectiva de la historia oral, como desde la del método biográfico narrativo, fue de interés desarrollar la reconstrucción más o menos objetiva de los hechos y, paralelamente, realizar el análisis de los discursos que organizan socialmente la memoria de los sujetos.

El relato, biográfico tendió a organizarse en secuencias ordenadas según relaciones inteligibles, de acuerdo a lo que plantea Flick, (citado por Pujadas, 2000), lo que condujo a observar el mundo desde el sujeto estudiado ya que se concibe que la memoria cuando se vuelve relato, en forma de testimonios sobre acontecimientos o en forma de narración biográfica, busca dar coherencia, sentido y direccionalidad a la concatenación de los hechos seleccionados. Por lo tanto, toda trayectoria individual o social se leyó e interpretó desde lo que el individuo ha llegado a ser, en su devenir, y de lo que es cuando narra su historia.

Tomar en consideración lo que Bourdieu plantea en torno a que detrás de toda trayectoria personal hay un nombre propio, una identidad oficial, una asignación rígida y arbitraria de identidad que sirve para asignar al individuo su estado civil, y que sobre el carácter mutable de la personalidad y de la posición social de cada persona se introduce el sesgo de querer imponer una visión totalizadora y coherente conllevó, sin embargo, a reconocer que la comprensión de la trayectoria personal, es posible si se toma en cuenta la matriz de relaciones objetivas, esto es, las relaciones del sujeto biografiado con los demás agentes comprometidos en el mismo campo y enfrentados al mismo espacio de posibilidades. Es decir, a una contrastación y contextualización de la narración biográfica.

El método biográfico narrativo, constituye una respuesta contundente a la necesidad de objetivar una trayectoria personal, pues permite la obtención de información sobre experiencias más o menos exitosas y para aprender tanto de los otros como de sí mismo. Además, representa una alternativa que coadyuva a la mejora de la práctica profesional al promover aprendizajes en quienes se relatan porque en el momento en el que cuentan lo que sucede surgen posibilidades de interpretación o resignificación de sucesos,

Dentro de los géneros y enfoques agrupados bajo la denominación de método biográfico, los relatos biográficos o life story se caracterizan por el registro literal de las sesiones de entrevista que el investigador realiza con el sujeto entrevistado, sesiones en donde para controlar el proceso de entrevista se considera importante crear archivos paralelos al

relato biográfico, es decir, archivos ordenados por criterio cronológico, temático o por personas citadas, como sugieren Poirier et alii (citado por Pujadas, 1992).

Dentro de las recomendaciones que se destacan en torno al empleo de los relatos biográficos, se ubican aquellas dirigidas a volver a abordar temas ya relatados en sesiones anteriores; pues constituye una buena forma de empezar una nueva sesión de entrevista y, a la vez, estimula al entrevistado, al ver el interés del investigador y al comprobar cómo su trabajo va adquiriendo forma por escrito. Otra recomendación hace referencia a que todos los documentos, y especialmente las transcripciones de entrevistas, sigan el criterio de literalidad estilística de modo que reflejen el estilo personal de cada informante. También se reconoce el papel de coautoría, de la persona biografiada, por lo que le asiste el derecho a mostrar la imagen que quiere dar públicamente.

La edición de una historia de vida, elaborada a partir de relatos biográficos y del uso de otros documentos personales, supone de acuerdo a Pujadas (1992), básicamente:

- 1) Ordenar la información cronológica y temáticamente
- 2) Recortar las digresiones y reiteraciones
- 3) Ajustar el estilo oral del informante lo mínimo posible para que sea aceptable por éste
- 4) Introducir notas a lo largo del texto que contextualicen y/o remitan a otras partes del texto,
- 5) Introducir, eventualmente, el testimonio de aquellas personas del universo familiar o social del informante que nos puedan permitir calibrar y dar perspectiva a la narración principal,
- 6) Realizar una introducción metodológica donde se expliciten todas las circunstancias del proceso de elaboración de la historia de vida, desde el primer contacto con el informante hasta la finalización del texto
- 7) Es también recomendable, que el investigador realice, al final del texto, una interpretación del significado de la historia de vida editada en el contexto de los objetivos temáticos y de la perspectiva teórica que han guiado la investigación.

En este estudio, el método biográfico narrativo es utilizado en la modalidad de relatos de vida cruzados, porque se dirigen a centrar la atención en el tema de investigación como un solo objeto a través de voces distintas y recuperar la experiencia de vida de los participantes.

### **3.4 Relatos de vida cruzados**

Las historias de vida de relatos múltiples son aquellas obras colectivas, en las que voces distintas permiten una mirada múltiple centrada en un solo objeto, que consistirá, generalmente, en una formación social de dimensiones demográficas pequeñas. La autonomía de cada relato estará en función de las características del sujeto entrevistado y de los objetivos de la investigación que utiliza las narraciones biográficas, pues es el individuo, con su subjetividad, quien selecciona unas vivencias, silencia otras y quien, en definitiva, organiza el discurso. El criterio que es propuesto por Pujadas para establecer la diferencia entre las historias de vida de relatos cruzados frente a las de relatos paralelos consiste en la existencia o no de ese sentimiento de comunidad entre los narradores. Esta variable está en relación directa con el grado de intertextualidad, con la direccionalidad y con el sentido último del relato.

### **3.5 La entrevista a profundidad**

Dados los intereses de la investigación planteada, las circunstancias y condiciones de las personas a estudiar y del investigador, la entrevista en profundidad se presenta como el instrumento adecuado para la recuperación de información con los directores de primaria, por su capacidad para captar la comprensión e interpretación de las perspectivas de los informantes sobre sus propias vidas, experiencias o situaciones, expresadas con sus propias palabras, a través de relatos, en diversos encuentros cara a cara con el investigador. Este acercamiento con los sujetos a investigar, se caracteriza por buscar la subjetividad, por lo que el entrevistador deja de lado la postura objetiva y neutral y adopta una postura de empatía hacia los entrevistados.

La entrevista a profundidad empleada, para la recuperación de la información, de acuerdo a Taylor y Bogdan (1992), es la historia de vida o autobiografía sociológica, caracterizada por buscar que el investigador aprehenda las experiencias destacadas de la vida de una persona y las definiciones que esa persona aplica sobre sus experiencias con sus propias palabras como una autobiografía común.

Ante el reconocimiento de las desventajas que poseen las entrevistas sobre la recolección de los datos, en tanto que se presentan en forma de conversación susceptibles de producir falsificaciones, engaños exageraciones y distorsiones entre cualquier tipo de personas, se subraya la importancia de las entrevistas en profundidad al permitir conocer a la gente lo bastante bien como para comprender lo que quiere decir, y crear una atmósfera en la cual es probable que se exprese libremente. José Ignacio Ruiz Olabuenaga (1996), afirma que los métodos cualitativos estudian significados intersubjetivos, situados y construidos; así mismo eligen la entrevista abierta, la observación directa y estudian la vida social en su propio marco natural sin distorsionarla ni someterla a controles experimentales. Eligen la descripción espesa y los conceptos comprensivos del lenguaje simbólico

### **3.6 El trabajo de campo**

A continuación se presentan los criterios y pasos que se siguieron para la selección de los informantes, las características de los profesores entrevistados, los instrumentos de apoyo para la recuperación de la información, el proceso seguido para la obtención de los relatos y las consideraciones metodológicas consideradas en torno a la rigurosidad de la investigación.

#### **3.6.1 La Selección de Informantes**

En atención a que las entrevistas cualitativas requieren un diseño flexible de la investigación, el número de informantes seleccionados para este estudio consistieron en tres directores de Educación Primaria en sus modalidades: Primaria General, Primaria Indígena y Primaria de

Educación Especial que laboran en escuelas oficiales del Municipio de Teziutlán, Pue. La selección de los directores que formaron parte de los casos a estudiar, se realizó con base en los siguientes criterios: ser directores técnicos (con clave directiva en propiedad), con una antigüedad mínima de dos años de servicio (tiempo mínimo estipulado por el Servicio Profesional Docente para ser director de Educación Primaria), que laboren o vivan en el Municipio de Teziutlán, Puebla, y que estén dispuestos a socializar sus experiencias y a participar en la investigación.

La decisión de involucrar únicamente a los directores de Educación Primaria se funda en el interés por recuperar las percepciones e interpretaciones que tienen dichos docentes respecto a la función que desempeñan y les hace pensarse y actuar como directivos en ese ámbito laboral en donde se ubica la mayor parte de la población escolar del Sistema Educativo Nacional, Estatal y Municipal y, en donde además, existe la necesidad de realizar estudios sobre los procesos de construcción de identidades.

La selección de los informantes implicó, en primer término, buscar a los directores de Educación Primaria que, a partir de su experiencia en la función, desearan compartirla y participar en la investigación, por lo que fue necesario, partir del conocimiento que se tiene de ellos, como directores de una escuela primaria, e invitarles a participar, de manera personal a cada uno, mencionándoles el propósito del estudio, la importancia de su participación, voluntaria, para la obtención de información, la garantía de confidencialidad en la información y su derecho de coautoría en la edición de su narración. Así mismo fue necesario mencionarles, a quienes accedieron a colaborar, sobre la necesidad de su disposición para realizar más de una entrevista, así como tener su autorización para hacer uso de grabaciones de audio.

En segundo término, y una vez seleccionados los informantes, se procedió a realizar algunos acercamientos informales a fin de generar climas de confianza y camaradería dirigidas a facilitar el proceso de entrevista a profundidad. Por último, el investigador llevó

a cabo un primer encuentro con uno de los candidatos referidos para explorar la pertinencia del guion de entrevista.

Del listado original de 6 profesores referidos como posibles sujetos de investigación, se procedió a invitar a tres. No obteniendo negación alguna para su participación en el estudio, ya que se reconoció el valor académico de la investigación; razón por la cual se procedió a realizar el acercamiento a los directores en diferentes momentos, primero para ganar su confianza y disipar dudas; posteriormente, y considerando su disposición de tiempo, para obtener la información, aclarar dudas sobre la información vertida y para la revisión de lo transcrito como parte a su derecho de autoría. La duración de las entrevistas y el número de sesiones, para la construcción de las historias de vida, fue variada.

### **3.6.2 Características de los directores entrevistados**

Los directores seleccionados para la entrevista pertenecen a las zonas escolares 007 de Educación Primaria, 04 de Educación Especial y 602 de Educación Indígena. De acuerdo al Reglamento Interior de la Secretaría de Educación Pública (SEP), las tres zonas pertenecen a la Dirección General de Educación Infantil, coordinadas a su vez por la Dirección de Primaria, Dirección de Especial y Dirección de atención multigrado y diversidad lingüística, respectivamente (SEP, 2017).

Los directores seleccionados y entrevistados son directores sin grupo o directores técnicos, adscritos a una escuela oficial de organización completa, de forma que su función está destinada exprofesamente a la dirección de la escuela. Una característica común es que los tres directores han tenido, como antecedente profesional, experiencia frente a grupo como docentes en el mismo nivel y modalidad educativa de donde hoy son directores, condición, a su vez, requerida por el Servicio Profesional Docente, para ser directivo. Otra característica en común, consiste en que los tres directores seleccionados presentan una formación inicial relacionada con la Docencia, ya que dos son egresados de una escuela normal y uno de mejoramiento profesional

Como se puede observar en la tabla, que a continuación se presenta, los directores seleccionados son personal de base, con un mínimo tres años de experiencia en la docencia y dos en la función directiva, es decir, el que menos años de experiencia en la docencia presenta, tiene 5 años de experiencia profesional y el que posee más años de experiencia tiene 45, en el nivel de lo que hoy se denomina educación infantil. Respecto a la experiencia académica, la directora de educación indígena, es egresada de mejoramiento profesional, como profesor de educación primaria y logra una maestría en Desarrollo Educativo. La Directora de Educación Especial posee una licenciatura en Educación Especial en el área intelectual y el maestro de Educación Primaria pose una licenciatura en educación primaria y una maestría en Ciencias de la Educación

Tabla 1  
Personal directivo participante en la investigación

No. de sujeto	Sexo	Edad	Categoría	Años de experiencia docente	Experiencia Directiva	Formación profesional	Nivel y Modalidad en que labora
1	femenino	59	Base	30	13	Profesora de Educ. Primaria  Licenciada en Pedagogía  Maestra en Desarrollo Educativo	Primaria Indígena
2	femenino	31	Base	5	2	Licenciada en Educ. Especial	CAM de Educ. Especial
3	masculino	61	Base	41	34	Profesor de Educ. Primaria	Primaria

						Licenciado en Educ. Primaria	
						Maestro en Ciencias Pedagógicas	

### **3.7 Instrumentos para la recuperación de información**

#### **3.7.1 La entrevista a profundidad**

Ante la necesidad de obtener información suficiente respecto a lo que los directores manifiestan en torno a aquellos elementos que les permite asumirse y actuar como directores escolares se pensó, por su particularidad, en el empleo de la entrevista a profundidad, lo que implicó indagar sobre sus características a fin de apropiarse de ellas y ponerlas en práctica al momento del levantamiento de la información. Lo anterior requirió considerar diversos elementos técnicos como el valor de la paciencia, ante comentarios sobre cosas en las que no hay mucho interés; desarrollar habilidades de escucha activa, donde el entrevistador manifieste una actitud de atención e interés sobre lo vertido por los informantes a modo de dar seguimiento a lo comentado a través de preguntas que den secuencia al relato; la generación de un adecuado clima de confianza para hacer que las personas se sientan cómodas para hablar libremente sobre sí mismas, es muy importante; de ahí que se haya considerado, en las entrevistas, no interrumpir al informante, prestar atención en lo que está diciendo, y saber preguntar para propiciar los relatos. Prestar atención significa mostrar un genuino interés por lo que se dice y evitar que las palabras y gestos influyan en los informantes. La sensibilidad y empatía son actitudes que el entrevistador trato de considerar en el desarrollo de las entrevistas.

Es durante la entrevista el momento que permite clarificar lo que el informante dice, de modo que la exploración detallada de los significados que las personas atribuyen a sus experiencias es fundamental. Para ello, el uso de la reformulación de lo que se dice, el pedir la confirmación de lo dicho a través del proporcionar ejemplos y del señalar lo que no está

claro, fueron estrategias empleadas con el fin de rescatar, de la manera más verosímil posible, el contenido de los relatos. Una idea que permeo a lo largo de la entrevista, fue la de dar seguimiento a los comentarios, hasta lograr un esquema mental claro de las ideas y significados que atribuyen a sus experiencias.

Para el levantamiento de la información se requirió un guión de entrevista ya que el empleo de la entrevista a profundidad, implica no un protocolo estructurado sino, una lista de indicadores generales a cubrir con cada informante. Se utilizó para verificar que los temas claves fuesen explorados y evitar dispersiones; por lo que el investigador decidió, de acuerdo al desarrollo de la entrevista cómo y cuándo realizar las preguntas. El empleo del guión facilitó el desarrollo de la entrevista al permitir familiarizarse con la temática a abordar, el tipo de preguntas a realizar y la posible secuencia a desarrollar considerando las características del relato y de las actitudes de las personas durante el interrogatorio.

Una de las principales tareas del investigador al momento de la entrevista, consiste en mantener el interés de los informantes de ahí que una tarea central consistió en establecer y mantener una relación de persona a persona y no de entrevistador-entrevistado, donde la empatía y sensibilidad estuvieron presentes a fin de favorecer un clima de confianza, libertad y respeto mutuo en los relatos realizados. Para el empleo de la grabadora, fue necesario, únicamente, realizar un breve comentario sobre el beneficio de su utilidad para recuperar, lo más fielmente posible, lo vertido en cada sesión, por lo que se pidió centrarse más en el diálogo y tomar la grabación como el registro de lo relatado. No obstante lo anterior se tuvo cuidado de minimizar la presencia de la grabadora usando una pequeña, con suficiente capacidad de registro, para evitar distractores en su empleo, durante la grabación. La recomendación de verificación previa del correcto funcionamiento del equipo de grabación, también fue necesario retomarla.

### **3.8 Descripción del proceso de investigación**

Pujadas identifica cinco etapas, en la elaboración de historias de vida: la etapa inicial, la etapa de encuesta, la etapa de registro, la etapa de transcripción y elaboración de los relatos de vida,

la etapa de análisis e interpretación, y la etapa de presentación y publicación de relatos biográficos.

La etapa inicial: Esta etapa se caracteriza por la elaboración de un planteamiento teórico que explicita las hipótesis de trabajo iniciales. Para este estudio se retoman los aportes de las teorías subjetivas tales como: el construccionismo social, empirismo, fenomenología e interaccionismo simbólico.

La etapa de entrevista. En esta etapa el aspecto más importante, en el método de historias de vida, lo constituye la selección de buenos informantes, para ello se sugiere considerar el perfil de la o las personas seleccionadas, su representatividad dentro del universo que se está estudiando y su disponibilidad. Para este estudio las personas entrevistadas, se seleccionaron tomando en consideración el nivel educativo, su lugar de adscripción y la asignación de clave directiva en propiedad; por lo que se seleccionó a un director de educación primaria con más de 30 años de experiencia en el cargo, una directora de educación especial, con dos años de experiencia en la función directiva y una directora de educación indígena con doce años de experiencia directiva.

La etapa de registro, transcripción y elaboración de los relatos de vida. El registro universalmente utilizado es la grabación, para ello se emplearon grabadoras digitales autorreversibles, y la red eléctrica. Para la transcripción se empleó el dictado por voz de Gmail Drive (servicio de alojamiento de archivos), como herramienta para facilitar la literalidad de la transcripción. Los criterios considerados para la transcripción, únicamente, fueron los siguientes: Registro original con la transcripción literal de todas las entrevistas, y un segundo registro editado de la entrevista para evitar tartamudeos, interjecciones, o repeticiones.

La etapa de análisis e interpretación. De acuerdo al diseño de la investigación el tipo de análisis que corresponderá al uso de las narraciones biográficas, será el de análisis de contenido de los relatos biográficos; el cual consiste en la lectura de la narración de una

experiencia vivida por una persona y expresada con sus propias palabras, para posteriormente analizarla e interpretarla a partir de categorías. En esta etapa el relato ocupa la mayor importancia.

La etapa de presentación y publicación de relatos biográficos. Dado que el interés, de los relatos biográficos, es comprender e interpretar una determinada parcela de la realidad, la historia de vida constituyó la herramienta de información y análisis para identificar los elementos de la vida cotidiana que están presentes en la identidad del directivo escolar. Requirió edición del texto tal y como fue recogido en la encuesta, considerando las modificaciones formales para facilitar su lectura y análisis.

### **3.9 Procedimiento de análisis de los resultados**

En el análisis cualitativo, se plantea que las etapas de análisis, no se suceden unas a otras, sino que se dan en un esquema en espiral que obliga a retroceder una y otra vez a los datos para incorporar los necesarios hasta dar consistencia a la teoría concluyente (Amezcuca & Gálvez, 2002); por lo que se dice que el análisis cualitativo es un proceso dinámico y creativo de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que se realizan sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.

En este estudio los datos provinieron de la aplicación de entrevistas a profundidad y el análisis se basó en el análisis de contenido semántico, dirigido a la búsqueda del sentido de las palabras y el análisis de los temas y categorías propuestas (anexo 2). Para ello se retomaron las sugerencias metodológicas de Taylor y Bogdan (1992), quienes proponen tres momentos (descubrimiento, codificación y relativización) para el desarrollo de una comprensión en profundidad de los escenarios o personas que se estudian.

*La fase de descubrimiento:* en esta fase, a partir de la examinación de los datos, se buscaron los temas relacionados con la naturaleza de los procesos de la vida cotidiana

que conforman la identidad del director de educación primaria, para ello fue necesario la lectura de los datos obtenidos de las entrevistas, la interpretación de los mismos, y el desarrollo de conceptos y proposiciones teóricas.

*La fase de codificación:* la Reunión y análisis de todos los datos que se refieren a los temas ubicados, en la fase anterior, implicó la elaboración de categorías con todos los datos, a partir de un análisis de los mismos en un proceso de elaboración, revisión y reelaboración.

*La fase de Relativización de los datos:* en esta fase, la interpretación de los datos a la luz del contexto en el que fueron recogidos, es la parte fundamental en el análisis del contenido ya que se requiere, a partir del análisis y reflexión del propio investigador, identificar la procedencia de los datos, la influencia de los participantes y del propio investigador

## Capítulo 4

### Presentación y análisis de resultados

Dado que la realidad, en palabras de Potter Jonathan (1998), se introduce en las prácticas humanas por medio de descripciones y categorizaciones; lo que significa que el mundo se hace inteligible a medida que los individuos hablan, escriben, o argumentan sobre él; en este estudio el análisis de contenido, planteado en las narraciones, constituirá el elemento de apoyo central para reconstruir la concepción que sobre la función directiva se tiene por parte de los propios maestros que desempeñan dicho cargo al interior de las escuelas primarias, empleando la retórica como aquella práctica discursiva fundamental de la interacción y la comprensión que ayuda a determinar cómo se hace para que las construcciones de lo real sean verosímiles y por tanto convincentes a un auditorio. Desde esta perspectiva la construcción de relatos factuales cobra sentido, al ser presentados en el conjunto de formas narrativas familiares al lector y al reconocer a las narraciones como discursos acerca del yo que se emplean para identificarnos a nosotros mismos y con los otros; es decir para hacernos inteligibles.

En los tres relatos obtenidos (véanse los relatos presentados en el anexo 3), se pueden apreciar las dimensiones e indicadores considerados para la recuperación de información, los cuales se plantearon siguiendo el estudio hecho, por Tony Becher (1998), sobre las profesiones, y que sirvieron para orientar el desarrollo del relato de los directores entrevistados. Las dimensiones seleccionadas fueron: recuerdos de la infancia, formación inicial, experiencia docente y experiencia directiva como partes fundamentales de su trayectoria socioprofesional. Las anteriores dimensiones permitieron, inicialmente, ordenar la obtención de información presentándola con todo el detalle de la interacción: vacilaciones, repeticiones, correcciones y énfasis. La transcripción editada de los relatos obtenidos de las entrevistas, en un segundo momento, permitió la construcción de un relato verosímil del director con el cual manifiesta su yo; situación que facilitó la deconstrucción de la información por indicadores para llegar al establecimiento de categorizaciones teórico-

empíricas dirigidas a identificar los significados, contruidos intersubjetivamente con los otros en la interacción social primaria y secundaria, y con los cuales dan cuenta de su realidad profesional.

El análisis de los discursos aportados por los directores entrevistados no se presenta con la intención de revisar la precisión conceptual o lingüística que emplean, sino conocer como los sujetos construyen su identidad a través de vincular su pasado con el presente y la proyección de un futuro íntimamente relacionado con los otros en un espacio de interacción, conocer cuáles son los argumentos retóricos que le permiten dar sentido a su ser y quehacer; así como valorar la relación que existe entre los acontecimientos vitales de los sujetos y las interacciones sociales que las determinan.

El deseo de identificar los rasgos identitarios que los directores escolares de educación primaria construyen en torno a su hacer profesional obliga a presentar el análisis de estas prácticas discursivas considerando el modo en que se relata, la posición en la narración y el vínculo entre narrador y público, ya que estas condiciones moldean la historia personal de los sujetos y por ende su identidad.

#### **4.1 Análisis de los relatos**

Atrapar el significado de lo que los individuos hablan o dicen, por medio del lenguaje, en torno a su rol y función directiva, es la tarea fundamental de este trabajo; para ello se emplea una forma particular del lenguaje utilizado en la cotidianidad que es la narración o relato acerca de la comunidad, profesión o persona, sin importar su precisión sintáctica o pragmática. Lo que interesa conocer, por tanto, es como los sujetos construyen la identidad a partir del análisis del contenido semántico de los relatos, inspirados por elementos tanto teóricos, como empíricos contruidos en los espacios de sociabilidad y en las prácticas sociodiscursivas. Los aportes de Gergen, Kenneth para la estructuración de narraciones inteligibles: Establecimiento de un punto final o meta. Selección de los acontecimientos relevantes para el punto final. Ordenación de acontecimientos. La estabilidad de la identidad.

Vinculaciones casuales. Signos de demarcación; (véanse los relatos presentados en el anexo 3), dichos criterios permiten presentar a sus discursos como factuales y verosímiles en la interpretación del sentido profesional que le dan a su hacer como director escolar, por lo que también se puede considerar que las formas que toman sus narraciones recaen en la forma narrativa progresiva al considerar que su situación actual les ha permitido estar en mejores condiciones sociales, económicas y profesionales que la que mantenían en sus inicios como docentes.

A continuación se presentan los hallazgos sobre los rasgos identitarios que los directores de educación primaria han ido construyendo a lo largo de su trayectoria de formación y socialización por los espacios institucionalizados; los cuales se presentan de acuerdo a los cuatro rubros seleccionados, para orientar el desarrollo del relato de los profesores entrevistados: recuerdos de la infancia, formación inicial, experiencia docente y experiencia directiva.

#### **4.1.1 RECUERDOS DE LA INFANCIA**

La información correspondiente al rubro, recuerdos de la infancia, da elementos para instalar al sujeto en relación al mundo social de procedencia; y por tanto contempla datos de la socialización primaria y secundaria que han conformado a los docentes, con categoría directiva en educación primaria, a lo largo de su vida a través del proceso dialéctico del lenguaje producido en la interacción; generando saberes, opiniones, creencias, sentimientos, y actitudes que se internalizan y sedimentan en la conciencia del individuo. Si bien esta apropiación de saberes adquiridos en la cotidianidad reflejan las características del mundo institucionalizado, visto como algo natural, es en la socialización primaria donde se sientan las bases del desarrollo institucional posterior del sujeto al proporcionarle no sólo datos cognoscitivos sino, primordialmente, emocionales. A continuación se presentan datos de la identidad de los directores, relacionados a estos procesos de socialización.

## LOS SEGUNDOS PADRES Y LA CONSTRUCCION DEL YO (La familia como primer espacio de aprendizaje intersubjetivo)

De acuerdo a los relatos de los directores entrevistados, a los cuales nos referiremos como sujeto 1 (S1), sujeto 2 (S2) y sujeto 3 (S3), puede identificarse que en los recuerdos de la infancia, la imagen de los maestros ha quedado sedimentada en su conciencia de manera muy significativa; no por el hecho de haberles enseñado saberes planteados en un programa, sino fundamentalmente por la paciencia, el aprecio y la confianza depositada hacia ellos, como personas, en el proceso de enseñanza y aprendizaje, lo que les hacía sentir el cariño, no de maestro o maestra sino, de un padre o madre. Esta identificación de familiaridad con sus maestros se ubica como un rasgo identitario en los discursos de los directores ya que conciben al hacer directivo como un ejercicio de esas prácticas de respeto, aprecio y cariño hacia los alumnos adquiridas en la infancia, con sus padres y maestros, tal y como se identifica en sus relatos:

(S 1) “algunos maestros fueron muy buenos, muy humanos, como padres... hay maestros que se ganan a uno, como que uno les tiene confianza a ellos y, los maestros son segundos padres por eso ahora trato de hacer lo mismo con los alumnos”.

(S 2) “En sexto, tuve otra maestra que hasta la fecha la saludo y la saludó con mucho gusto...ella me decía que confiaba mucho en mí y que yo tenía un gran potencial pero me hablaba... yo la sentía como una mamá en ese sentido de sobreprotegerme pero no sobreprotegerme de no la toquen, sino sobreprotegerme en el sentido de darme esa confianza de que yo podía hacer las cosas”.

(S 3) “A lo mejor no hacia yo mucha presencia; pero si, también me tenían mucho cariño, aprecio, entre esos maestros estaba el maestro Isaac Meza que estuvo aquí en la universidad; él fue mi maestro en sexto grado. Igual fue una persona muy buena conmigo”.

De acuerdo a la información presentada en sus relatos, la generación de un ambiente de confianza, durante el proceso de aprendizaje centrado en los afectos por parte de los maestros, generó que la percepción hacia el trabajo escolar, adquirida en la primera infancia, influyera no sólo en el desempeño de su primera experiencia de trabajo como docente en comunidades rurales, sino en su actual función directiva, al adoptarla como una forma propia de su personalidad. Esta situación comprueba lo que afirma Berger y Luckmann en torno a que la socialización primaria es la más importante para el individuo ya que no solo le aporta elementos cognoscitivos, sino fundamentalmente afectivos; los que al ser internalizados, en cuanto acontecimientos objetivos que expresan significado, le permiten desarrollar sus aprendizajes posteriores.

La identidad del director de educación primaria, especial e indígena, si bien se cimienta en los recuerdos que tienen sobre el papel de los padres como primeros y más importantes formadores, guarda especificidad en cuanto a los contextos donde se genera la experiencia. Así se puede identificar que, en el caso de la directora de educación indígena, los recuerdos de humillación sufrida por provenir de familia de escasos recursos y hablante de una lengua indígena, le hacen asumir como rasgos identitarios actitudes de empatía, comprensión y valoración de su procedencia socio-cultural.

(S1) “Cuando uno habla lengua indígena uno se siente menos que los demás y luego la otra situación...se siente uno menos en saber y luego menos en la economía... entonces sí, se vuelve uno tímida, se vuelve uno a veces como acomplexado, como con resentimiento, pero le digo ahora...me gusta apoyar a los niños o compañeros o todas las personas que no tienen esas posibilidades, porque me reflejo”.

En el caso del director de educación especial, el afecto que le fue proporcionado por sus maestros, ante la separación familiar, sufrida en la infancia, le hace adquirir sensibilidad en el trato hacia los demás y en como asume su profesión:

(S2) “De toda la parte teórica que nos dieron, tuvieron la empatía para conmigo, como docentes, para que todas esas enseñanzas trascendieran y ahora yo las retomo para poder dar respuesta a mis alumnos”.

El director de educación primaria regular, refiere en su relato que lo que hoy es como director tiene que ver con la disciplina ejercida por los maestros, al grado de reconocer que a ello le debe lo que hoy es:

(S2) “Los maestros de aquella época eran duros, estrictos, apegados, al orden, a la rigidez del aula. A lo mejor a eso se debe gran parte de lo que ahora trata uno de ser y te dejan, como una experiencia donde dices: bueno esto lo aprendí por el maestro”

**EL CRISTAL CON QUE MIRA LA CONCIENCIA (El proceso de tipificación en la identidad de los directores)**

Uno de los rasgos identitarios, localizado en el relato de los directores entrevistados, alude al papel de las experiencias y significados construidos en los procesos de interacción, los que de acuerdo a la proximidad o alejamiento del sujeto producto de su interés o intimidad con los otros y con el mundo cobran sentido. Por lo anterior, se destaca que la identidad del director tiene que ver con aquellas imágenes guardadas en la mente del sujeto sobre la autoridad escolar, que representa el director, pues si bien argumentan que no existía relación directa alguna entre el director y los alumnos, si se tenía conocimiento, aunque vago, de su existencia y del rol que jugaba.

(S1) “De los directores, recuerdo al maestro Arrieta, pues no hubo mucha comunicación con los directores, porque todo era con los maestros, con los jefes de grupo”.

(S2) "En esa etapa era como si ibas a la dirección era porque te portabas mal, o sea, quien no pisaba la dirección era un alumno de excelencia ¿por qué?, pues porque nunca estuvo con reportes. Es lo que yo tengo recuerdos de la dirección".

(S3) "la relación con los directores era poca, realmente poca, porque el director de aquella época, yo creo, que era otra persona o sea a lo mejor en su dirección, poco salía, y no sé, con los directores nada de relación. Yo estuve en la escuela de Xoloco...y no me acuerdo del director, no me acuerdo de quién era el director".

Reconocer que es la capacidad humana la que permite seleccionar y emplear de determinada manera las experiencias y conocimientos obtenidos en la interacción; orienta a plantear que los directores entrevistados reconstruyen en sus relatos sus esquemas de significación, a manera de cristales de diversas tonalidades, siendo mayormente significativas aquellas experiencias cercanas y emotivas, como sus recuerdos hacia los maestros, por ser ellos con quienes mantuvieron una mayor cercanía, en la interacción maestro-alumno, a diferencia de los directores, de quienes guardan sólo un vago recuerdo producto de la escasa interacción. Lo anterior permite sostener que a pesar de la escasa interacción con el director escolar, en la identidad del director, persiste la imagen tipificada de autoridad, como función principal del rol directivo, dado que era la persona que imponía castigos y establecía disciplina y orden al interior de la escuela. De ahí que se sostenga de acuerdo a Berger y Luckmann (1989) que en el conocimiento del mundo social siempre recordamos a aquellos con los que interactuamos con mayor frecuencia y están cerca de nosotros. Pero yendo más allá de este planteamiento se reconoce también, que se recuerda, aunque sea en menor medida, a aquellos que frecuentamos esporádicamente. No obstante esos datos lejanos agrupados en los recuerdos también dejan su impronta en la construcción de la identidad, tal y como puede verse en el relato de la directora de educación especial:

(S2) " niño que va a la dirección es porque ya hizo algo mal, o si yo voy muy seria y le digo a una mamá que pase a la dirección porque requiero hablar con ella, en automático entran y me dicen

maestra que hice. Entonces es algo que si tengo muy marcado, que implica autoridad, o sea esa parte de la autoridad, si la tengo muy, muy, marcada”

## LA INSTITUCIONALIZACIÓN, LUZ CEGADORA DE LA CONCIENCIA. (La Institucionalización de la Identidad)

El origen de los directores entrevistados, se caracteriza por proceder de familias cuya situación económica, social, y laboral de los padres determinó que su formación inicial, en su mayoría, se diera en colegios públicos de diferentes ciudades, lo que género dejarles bajo su propia responsabilidad, el desempeño escolar; confiando a la vez su bienestar en la escuela formadora como realidad objetiva que no implica cuestionamiento alguno sobre la función que desarrolla. Como bien lo narran los propios directores entrevistados, la presencia de sus padres en la escuela solo se debía a cuestiones de colaboración en mejoras de la escuela, procesos de inscripción, recepción de calificaciones, autorización para la participación de los alumnos en eventos o por quejas de mal comportamiento, pero nunca por preguntar sobre las situaciones de aprendizaje; tampoco por juntas de comités de padres de familia, reuniones de consejo de participación social, reuniones del comité de protección civil, reuniones de contraloría social o comités pro construcción. Tal y como lo mencionan en sus relatos.

(S1) “Mis padres no se presentaban a la escuela, solamente cuando había faena”

(S2) “yo recuerdo que mi abuelita no estaba todo el tiempo en la escuela; o sea mi abuelita iba a la escuela cuando se firmaba boleta, cuando había que tener una reunión porque íbamos a salir en algún bailable y tenía que ir a ver el modelo del vestido que se iba a utilizar y, en reuniones para lo del pago de las inscripciones y cuando me tenía que inscribir”

(S3) “La relación entre padres y profesores muy poca, yo no veía que llegaran los papás de aquella época a platicar con los maestros, nada más te mandaban; vaya ni me

acuerdo que en la primaria mis papás hayan ido a una junta de padres de familia... Nada más iban, te inscribían, no sé qué pasaba ahí, pero la relación era muy poca.”.

Esta condición propia del momento histórico y social por la que atravesaron los directores es lo que les ha marcado con un aprendizaje, donde el aquí y ahora permite que los sujetos vean sus roles con tanta naturalidad que no exijan mayor explicación en la aceptación de los mismos. Por lo que puede entenderse que la institucionalización de la identidad directiva se presenta como una luz cegadora de la conciencia de los individuos, al presentárseles como una realidad incuestionable a las nuevas generaciones. En el caso de los relatos, hay ceguera de los padres de familia del alumno hacia la escuela formadora; al atribuirle características y condiciones de eficiencia y eficacia en la formación del individuo sin cuestionar su proceso de socialización. La identidad del director, por lo tanto, se aloja en la aceptación del rol con el que lo que identifican y se identifica en su hacer al interior de ese espacio social llamado escuela.

#### **4.1.2 FORMACIÓN INICIAL**

En este apartado se da cuenta de las diferentes formas por medio de las cuales los directores de educación primaria, especial e indígena, ingresan a la profesión docente, los motivos de su elección, las influencias familiares y sociales que tuvieron (padres, hermanos, tíos, compañeros, profesores y las instituciones formadoras, así como de su medio circundante); las expectativas iniciales a la formación, las experiencias en las instituciones formadoras, y el ingreso al campo laboral.

Es en este apartado, a diferencia del anterior, donde también se destaca el papel de las instituciones sobre los sujetos, como parte del proceso de la socialización secundaria que ayuda a preservar la continuidad cultural de los grupos humanos por medio de la enseñanza, y en donde no necesariamente interviene la parte afectiva.

## LA DIALECTICA INSPIRACION DE SER DOCENTE (La autoidentificación y la identificación desde la subjetividad)

De acuerdo a los relatos de los directores entrevistados, no existía en ellos la idea de incursionar en la docencia, mucho menos en llegar a ocupar un cargo directivo. Su inclinación a la profesión, la atribuyen a la orientación de sus padres, más que a la de sus maestros, como una opción para cambiar su condición social y para ser lo que sus padres no pudieron lograr. El interés de hacer que como hijos se formaran en una determinada profesión, considerando factores económicos, dado que la formación docente no implicaba mucha inversión y sí la obtención de un ingreso seguro y aceptable, y la dependencia que como hijo de familia se tenía de las decisiones de los padres sobre la carrera a estudiar, aunada a la información que sobre el campo tenían al ingreso, generó la aceptación de incursionar en la docencia lo que permite identificar como un rasgo de identidad docente al proceso de elección dialectico entre la intencionalidad de los padres y la propia, según lo demuestran sus relatos:

(S1) “Mi papá fue muy inquieto y como la normal estuvo en Hueyapan tenía comunicación con algunas normalistas y de ahí él se motivó para que me indujera a que yo me preparara”

(S2) “En primera yo creo que, porque ya estaba yo en la normal y fue así como de “ya para que te mueves”, sigue; y en segunda porque mi abuelita veía que a mí me gustaba enseñarle a mi hermana, porque ella no podía con las tablas y entonces yo le enseñaba y le hacía para que ella aprendiera las tablas de multiplicar; entonces ella me decía que yo tenía que estudiar para maestra”

(S3) “Nunca pensé llegar a ser maestro...tampoco me avergonzaba de ellos; pero yo siento que el hecho de que me haya motivado a ser maestro fue mi mamá... pero que los maestros hayan influido para mi carrera no creo...Tengo gratos recuerdos de todos pero

ninguno influyo para que yo fuera como él... A lo mejor lo imito ahora, he imitado muchos casos de ellos, pero en el momento en que yo era estudiante no me inspiraban ser maestro”.

En atención a que asumirse como docente, desde la perspectiva del construccionismo social, implica un proceso dialectico entre la autoidentificación del ser docente, la identificación que tiene la sociedad sobre esa figura, y aquella que se asume, subjetivamente, la identidad del director de educación primaria, especial e indígena, es producto de un proceso dialectico similar al docente, de identificación y aceptación del rol de manera subjetiva. Si bien los directores entrevistados, identifican la influencia de sus padres como la más significativa en la elección de la profesión, negando la de sus maestros. Son las prácticas institucionales las que al presentarse de manera objetiva se internalizan por los sujetos permeando la elección de la profesión al influir en la historia de vida de quienes a su vez influyeron en los directivos para la elección de la carrera. Lo anterior apunta a que el deseo inicial de los directivos, de ser docente, lo fueron construyendo en el camino de su formación como inspiración apoyada en las identificaciones de sus padres y maestros.

#### LA INTREPIDEZ DE LA IGNORANCIA (los motivos pragmáticos de la identidad)

La precariedad económica y cultural de las familias, de donde proceden los directores entrevistados, se ve reflejada a través de sus relatos en la generación de escasas o nulas expectativas con relación a lo que desean o pueden llegar a ser quienes ingresan a la docencia; encontrando que al ingresar a la escuela formadora no existía un deseo de transformación profesional, sino un deseo pragmático de mejora de su condición social y económica. De lo anterior se desprende que la identidad del docente y directivo guarda relación con las expectativas construidas por motivos pragmáticos.

(S1) “mi expectativa al ingresar a la normal, era terminar una carrera, tener un sueldo y ayudarles a mis hermanos a estudiar para que ninguno se quedara sin estudiar”.

(S2) “cuando yo ingrese a la normal yo ya quería ir luego, luego a dar clases creo que esa era como mi mayor inquietud, ya irme a lo que era directamente a un grupo”.

(S3) “Así que yo dijera, que tuviera la ilusión de querer ser un maestro no, nada más el chiste era estudiar, porque ya no le quería fallar yo a mi gente”.

Por lo sustentado anteriormente, si bien el individuo se integra al mundo con un cúmulo de conocimientos, estos nunca son suficientes para comprender e interactuar en ese mundo. La incursión del individuo en él siempre se realiza con claro oscuros de acuerdo a las zonas de familiaridad con la que se interactúa; lo que conlleva a pensar que hay momentos, en la vida cotidiana, en que nos movemos con la intrepidez que genera la ignorancia, mediante expectativas que hacen que en algunos casos actuemos casi a ciegas, sin la claridad que proporciona el conocimiento del lugar, los objetos y las acciones que ahí se desarrollan.

#### EL ESPEJO CONSTRUIDO (El yo como entidad refleja y construida)

En su paso por la docencia, los directores entrevistados coinciden en señalar que se identifican con los saberes y las actitudes aprendidos de sus maestros y maestras en la interacción escolar. Saberes que tienen que ver no sólo con los aprendizajes establecidos en los programas, sino con el conocimiento del alumno y el apoyo hacia él en el área emocional. De sus relatos, como a continuación se expresa, se identifica que el yo no es solo una entidad refleja de las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros agentes.; si no que en el mismo proceso acepta el mundo de ellos como algo natural. “Lejos de reflejar lo social, el individuo lo apropia, lo mediatiza, lo filtra y lo traduce, proyectándolo en otra dimensión, que corresponde a la de la subjetividad” (Ferrarotti, 1983 citado por Toledo, 2012).

(S2) “Me identifique mucho con el maestro Salvador, el creo que también no solamente se interesaba por la parte académica si no en la parte emocional, en cómo se encontraba el alumno...También estaba la maestra Linda, ahí en la licenciatura, ella en un perfeccionismo, de darnos toda la información de una manera que no encontrabas algo que no cuadrara, o sea, toda la información que nos daba era muy práctica”

(S2) “los maestros me dejaron pues el compromiso para con los niños, si fue muy significativo. El hecho de todas las clases que yo recibí en la normal nunca fue como de que tienen que aprender esto porque es su deber, no, si esto lo tienen que aprender es porque es necesario para que puedan ofertarles a los chicos una mejor calidad de vida”.

(S3) “Con la Mtra. Amapola Fenochio. Con ella me identifiqué mucho por su forma de cómo era. Era responsable, pero también tenía mucho dominio de lo que ella nos enseñaba”

(S3) “El manejo de grupo, mis respetos para el manejo de grupo de ellos, controlar a toda la bola de chamacos, eso admiraba yo; eso admiraba yo, pero no nos controlaban con amenazas te controlaban con trabajo. Gregorio de Gante ese llegaba y ni hablaba fuerte, ni siquiera gritaba”

En los relatos, vertidos por los directores, se va advirtiendo como las vivencias de los sujetos en la vida cotidiana, constituyen su experiencia del mundo estructurada espacial y temporalmente de manera subjetiva; así, el concepto de lo que cada director dice ser, presupone una idea de aquello que guarda sentido en su conciencia, producto de las experiencias obtenidas, en su paso por la socialización primaria y secundaria, y a las cuales le dan un peso específico de acuerdo a lo que a su juicio admiten o no. De ahí que se desprenda que el yo, no sea una entidad reflejada, sino socialmente construida en la interacción de manera subjetiva.

## DIRECTOR POR ACCIDENTE (El establecimiento subjetivo de la identidad)

La toma de conciencia del otro generalizado señala una fase decisiva, en la socialización, al implicar la internalización de la sociedad y de la realidad objetiva; así como el establecimiento subjetivo de la identidad. Es en este contexto donde habrá de anclarse la frase director por accidente, pues si bien los directores refieren que jamás pensaron llegar a serlo, es en el desarrollo de su función anterior, como docentes, a través de la interacción con otros docentes y directivos, donde surge la oportunidad de desempeñar funciones directivas, las cuales son desarrolladas con base en la experiencia construida en dicha interacción y en las imágenes internalizadas en su paso por las escuelas que le formaron, tal y como se advierte en las siguientes narraciones:

(S1) “Nunca me imagine, llegar a ser directora, al igual que nunca me imagine tener un carro; o sea yo lo veía imposible”

(S2) “Cuando yo ingrese al servicio no me pasaba la idea de llegar a ser directora en algún momento, si no que fue en el momento, ya trabajando cuando esta directora me empieza a jalar un poco a lo que es la parte de la organización, del funcionamiento de la escuela, vista desde el punto de vista de un director, porque es muy diferente a como tú lo ves como maestro a como lo ves desde el punto de vista de una dirección... Ahí fue donde yo descubrí que me gustaba trabajar con el maestro, más que con el alumno”

(S3) “Nunca mi ideal fue ser director...el llegar a ser director fue en Ixtlahuaca, éramos 4 hombres...el siguiente año ellos, porque trabajaban en secundaria, salen de Ixtlahuaca y se ubican en secundarias... el único que no se cambió fui yo...y entonces a mí me dice el supervisor; “ahora tú vas tomar la dirección comisionada” por ser el que se quedó ahí y así fue como yo llegué a ser director”.

De las anteriores narraciones se destaca que, en los directores entrevistados, la figura directiva no tenía mayor interés, para ellos, como actividad a desarrollar dado el grado de

alejamiento con la función, señalado desde la socialización primaria y el interés que presentaban laboralmente en esos momentos. No obstante, las propias condiciones históricas, sociales y laborales existentes en el lugar donde desarrollaban su práctica docente les llevo a asumir funciones directivas de manera inesperada, de ahí que se hable de una asunción del rol directivo por accidente o casualidad, lo que implica identificarse como tal a partir de pensar en la organización para el funcionamiento de la escuela y el trabajo con los docentes más que con los alumnos.

#### **4.1.3 EXPERIENCIA DOCENTE**

En este rubro se hace mención de las experiencias adquiridas a lo largo de su labor docente, la primera experiencia profesional, características y tipo de escuelas donde ha prestado servicios; tipo de interacción con alumnos, compañeros y comunidad donde ha laborado y donde trabaja actualmente; identificación con la profesión, movilidad laboral y promoción al cargo directivo, como parte formativa adquirida en los procesos de interacción social que al igual que la adquirida en las instituciones formadoras, tiene profundo sentido al concebir que la formación del director escolar, es una formación que sólo se alcanza en la práctica, tal y como se identifica en el análisis de los siguientes relatos.

##### **EL TREN QUE ME TOCO ABORDAR (La estructura temporal de la identidad directiva)**

De acuerdo a los relatos de los directores entrevistados puede identificarse que todos coinciden en señalar que su ingreso a la docencia tiene diferente origen, dadas las condiciones socio históricas del momento que les tocó vivir y los intereses que presentaban, con lo cual dan cuenta que la identidad del directivo tiene que ver con un posicionamiento social e histórico, como puede identificarse en sus relatos:

(S1) “Mi ingreso a la docencia, fue, se podría decir que accidentalmente, porque no fue con una intención, sino llegue y me aplican el examen en Náhuatl y me dicen que puedo

ser maestra. En aquel entonces así nos dijeron; me fui al curso, le eche ganas y me incorporé al magisterio”

(S2) “la verdad yo no tuve complicación para ingresar a través del examen de oposición. A la semana de haber visto los resultados, me hablaron de la dirección de educación especial que por favor fuera yo preparando ciertos documentos, porque para tal fecha yo tenía que ir a entregar documentación”

(S3) “yo salí un poquito después del problema estudiantil del 68. En Puebla también hubo problemas en el 70-72, con los universitarios. Según a nivel mundial, México estaba catalogado, en aquel entonces, como un país que no tenía educación; entonces el gobierno mexicano dio plazas al por mayor de maestros. Yo estaba en cuarto de normal y ya me habían encuestado; es más yo me acuerdo que en febrero del 76 yo ya tenía plaza, bueno no yo, todos los que estábamos ahí, en automático, todos los que salíamos ya teníamos plaza”

Referirse al reloj y calendario como signos que marcan el tiempo y la época en los cuales se mueven los hombres, evoca como categoría de análisis la imagen del tren, como vehículo que permite el traslado de los individuos de un punto a otro en determinada fecha y horario. El individuo común podrá seleccionar la hora de salida y el lugar a donde llegar; pero jamás el tren que lo llevará, pues éste está previamente determinado por la organización ferroviaria. Es en este contexto donde la idea del tren que me tocó abordar, cobra sentido, para aludir las pautas de acción predefinidas, que se encuentran en la vida cotidiana y que orientan la conducta del individuo en determinada dirección, como en este caso donde los directores entrevistados relatan el proceso que les tocó vivir para ingresar al servicio docente y el cual presenta características propias de un momento histórico-social. Hablar del tren que me tocó abordar, implica referirse al tiempo histórico en que vivimos, el cual nos contextúa y delimita, diferenciándonos de los demás.

Es precisamente este carácter histórico de ingreso a la docencia el que marca la identidad de los directores entrevistados reconociendo a la vez, la especificidad que aporta a

su identidad como director de educación primaria, especial e indígena; pues mientras para la directora de educación indígena, ser directivo tiene que ver con todo un proceso de superación personal a base de esfuerzo y perseverancia “Yo no logré mi plaza técnica por favoritismos, lo logré luchando”; para la directora de educación especial, ser director se relaciona con los procesos de motivación inspirados en las actuaciones de los demás, a manera de competencia “El Primer año la verdad no me llamo la atención, sin embargo un compañero presenta el examen, se queda y eso fue como que dije ¡ouch!, si fue un golpe, porque decía: “yo pude haberme ido” y para el director de escuela primaria entrevistado, ser director implica un proceso de reconocimiento, en la toma de decisiones al parecer del colectivo, lo cual al llegar al cargo directivo se dio cuenta que debía aprender a tomar para evitar desatinos.

EL MAESTRO SE HACE EN LA PRACTICA (la identidad como apropiación simbólica de la vida institucional)

Dado que las instituciones existen como realidad externa al individuo, éste, debe salir a conocerlas así como conoce a la naturaleza. La identidad, bajo este planteamiento, se concibe como el resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria de vida en relación con un entorno. Sin embargo, burkitt (1991, citado por Toledo 2012), considera que la identidad no es únicamente el resultado de la interacción social, es también producto de una realidad subjetiva.

Referirse a que el maestro se hace en la práctica, es hacer alusión a la importancia que tiene, en la construcción de la identidad del director, la práctica desarrollada en el campo profesional por el conocimiento ahí obtenido; una vez que éste es más rico en interacciones con el otro y permite tener evidencia directa de los actos y atributos de los semejantes, superando las proyecciones sustancialmente vacías y carentes de significado, adquiridas en las escuelas de formación.

(S2) “Uno sale de la normal con toda la parte teórica fresca...pero realmente trabajar en un CAM o en una escuela: ya sea una primaria regular o preescolar, no te enseñan esa parte administrativa que realmente como recién egresado es muy fuerte. Es un choque muy fuerte porque tu llegas pensando que solamente entregas una secuencia didáctica, una planificación y ya trabajas con los alumnos...y realmente no, realmente te enfrentas a formatos que no conoces y que si tienes la fortuna que tu director te explique ya la brincaste”

(S3) “Tuve mi primer salario... el tener dinero propio...dije esto hay que agradecerlo, y si de esto vas a vivir pues tienes que echarle ganas. Yo creo que ahí nació a lo mejor mi responsabilidad, mi interés para prepararme, para servir a los niños, para servir a la comunidad. Ahí nació, cuando yo tuve mi primer salario me dije; “pues te lo tienes que ganar”, no tienes que decir ya tienes la base y ya; ahí fue lo gratificante para superarme en muchas cosas”.

De los argumentos planteados anteriormente, se comprende que si bien la formación profesional aporta elementos técnicos necesarios para el desarrollo de la función docente, es en el hacer diario donde los docentes aprehenden las habilidades, saberes, actitudes y valores propios de la actividad laboral que desarrollan y con los cuales conforman su identidad, la cual toma características específicas de acuerdo a los elementos significativos interiorizados por los sujetos en los contextos donde se desenvuelven, tales como los recuerdos de su primera experiencia laboral.

#### EL CAMINO DEL ANDAR (la historicidad, elemento resignificante de la identidad)

Si bien se ha dicho que la identidad del sujeto es histórica, debe aclararse que la historia no determina al sujeto, por ser éste un ser activo que modifica sus prácticas y las estructuras en las cuales se encuentra inmerso. En este sentido, es preciso aclarar que la toma de conciencia de la forma en que la estructura social y la historia colectiva han actuado y actúan sobre su condición personal le permite dar sentido a su condición de sujeto; por lo que el contenido de

las significaciones variarán según la posición que guarde con la estructura social y del momento socio-histórico en que se encuentre.

En los relatos de los directores entrevistados las significaciones otorgadas por el sujeto a su propia experiencia, es lo que le da carácter de unicidad a su identidad, ya que como puede notarse cada uno construye su propia identidad, aunque comparta historias, entornos y experiencias con los miembros de los colectivos a los cuales pertenece. El referirse al camino del andar, se está haciendo alusión a que la identidad se construye en los procesos de interacción con los otros llevados a efecto en un espacio y tiempo determinados, en este caso a las experiencias desarrolladas como maestro, en una escuela, antes de ser directivo.

(S1) “Me identifico con el maestro Juan Martínez, que trabaja en la escuela primaria Angélica Castro de la Fuente, en Amila, de mi nivel o de mi modalidad. De primarias generales con la maestra Minerva que trabaja en el Pinal; voy a ver sus aulas, les tomo foto, me gusta cómo tienen sus escenarios, todo eso se los platicaba a mis compañeros siempre con el afán de mejorar como maestros y como directora”

(S2) “Llevo 8 años en esta zona y son 8 años en los que me he permitido observar las características de cada director, y si me identifico mucho con cada uno de ellos. Inclusive a veces cuando tengo un conflicto, me pregunto “bueno ¿y tal persona como lo resolvería?”, entonces si los llevo como muy marcados.”

(S3) “Me deja mucho, mucho el director de Jiliapan; le daba mucha importancia a la relación con los niños... Con Florentino, el de Ixtlahuaca, su sistematización de cosas; todo lo llevaba bien ordenadito...le he copiado muchas cosas. A la maestra Guadalupe, que nunca nos dijo oye porque faltas, o esto o lo otro, sino que siempre nos preguntaba; “estas bien de salud, si no, te puedes ir a tu casa y no hay problema”, en ellos no sobresale uno más que el otro, sino de todos he tomado muchas cuestiones que me han servido para ejercer yo como director”.

Referirse a la unicidad de la identidad remite a reconocer que los directivos construyen su identidad a partir de las significaciones otorgadas por el sujeto a su propia experiencia, lo que conlleva a destacar que cada director construye su propia identidad aunque comparta historias, entornos y experiencias con sus homólogos.

En el caso que nos ocupa, es de destacarse que, si bien hay rasgos similares de identidad en los directores, cuando le dan un valor específico a la práctica profesional que realizan, como espacio de aprendizaje, pese a provenir de diferentes modalidades educativas, se observan diferencias significativas en sus rasgos identitarios, tales como que la identidad de la directora de educación indígena encuentra razón de ser a partir del trabajo de gestión dirigido a la mejora de los escenarios educativos. No así para la directora de educación especial la cual se identifica con la resolución de las problemáticas que se le presentan. Por lo que se refiere al director de educación primaria, este justifica que su hacer lo basa en los aprendizajes obtenidos, a través de las experiencias con otros directores, hacia el orden y el trato amable a los alumnos y maestros.

#### LA IDENTIDAD COMO CONSTELACION DE SIGNIFICADOS EN LOS UNIVERSOS SIMBOLICOS (La identidad y la estructuración de significados de la experiencia)

A partir de las narraciones elaboradas por los directores, es posible apreciar que el énfasis puesto en las actividades que realizan cotidianamente en sus escuelas, guardan relación con los ideales de superación y mejora que desde la socialización primaria poseen; por lo que se comprueba lo sustentado en la teoría en relación a que la identidad es resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias adquiridas durante su trayectoria de vida y de las socialmente construidas

El término Universo empleado generalmente en el campo astronómico, y referido a todo aquello que existe materialmente en el espacio cósmico; alude a la serie de átomos, moléculas o pequeñas partículas sólidas, que constituyen el gas o polvo cósmico, agrupados

en estrellas o en galaxias de diversas dimensiones, color y temperatura. El referirse a la identidad como constelación de significados en los universos simbólicos, se hace alusión al conjunto de significados socialmente aceptados, con los cuales se identifica el ser y quehacer de los directores de educación primaria diferenciándolos de otras figuras sociales.

(S1) “Lo que me llevo a pensar en ser directora, primero, mi afán de contribuir a las mejorías de las escuelas, de la educación; porque yo veía que como maestra no se pueden hacer grandes cosas, y eso lo pensé al principio, pero ya al estar como directora igual vi que era coordinarme con la gente”.

(S2) “El quedarme con la comisión, en el centro al que llegué, fue lo que me inspiró a ser director, el saber que como docente si puedes lograr muchas cosas en tu grupo, con tus alumnos, con tus padres, pero el ser director te amplía más el panorama para poder llevar esos objetivos, esas metas, esas ideas a nivel escuela”

(S3) “sé que puedo, y no sólo, sino con la ayuda de mis compañeros, convencerlos y sacar un trabajo de grupo en beneficio de alguien, puedo hacerlo con ellos; sin ellos, no lo hago”.

De las narraciones anteriores destacan, en relación a las experiencias que los llevaron a pensar en ser directivos, aquellas ideas agrupadas en torno a la ampliación, del ámbito de intervención que tiene un director, y aquellas otras en torno a la oportunidad de influir e impulsar a los demás en beneficio de un núcleo mayor de gente. Con lo planteado se asume que el director de escuela primaria construye su identidad, no sólo de la experiencia vivida en sus espacios de interacción, sino también en la selección, dentro de los universos simbólicos, de aquellas experiencias que más le han cautivado.

#### **4.1.4 EXPERIENCIA DIRECTIVA**

En este apartado los aspectos referidos a los supuestos creados por los directores de educación primaria, en torno a la profesión y para la profesión, con base en lo que realiza, como lo realiza, por qué y para que lo realiza, constituyen un elemento central para el entendimiento, desarrollo y permanencia de la cultura directiva socialmente establecida; de igual manera se enfatiza lo referente a las concepciones profesionales de los directores en relación a otros profesionales dedicados a la educación.

LA IDENTIDAD COMO UN PROCESO DE SUBLIMACION PROFESIONAL (de la autorreflexión a la identificación del yo)

Para Isabel Toledo Jofré (2012), la construcción identitaria necesita de la reflexividad, ya que la identidad del yo se crea y mantiene en las actividades reflejas del individuo y los significados que le otorga. La reflexividad, por tanto, se concibe como la acción de autorreflexión o desarrollo de la autoconciencia del sujeto, lo que le permite interpretar y reinterpretar independientemente de su capacidad cognitiva, discursiva y del territorio en que se encuentre inmerso. En torno al pasado, la reflexividad implica darle nuevos significados a las experiencias obtenidas a lo largo de la historia y, en relación al presente y al futuro, la reflexividad permite darle sentido y acción.

Es el proceso de autorreflexión o de autoconciencia el que permite al sujeto pensarse a sí mismo e identificar aquello que desea mantener o transformar de él y lo que requiere construir en un ejercicio dirigido a la transformación. Este proceso, propio de la especie humana, remite a pensar en lo que Freud denominó sublimación y que se refiere al mecanismo de defensa del aparato psíquico que reemplaza un objeto de deseo instintivo con carga sexual, por un objeto diferente, al pasar por la conciencia. Este cambio es el que permite reemplazar, a nivel consciente, los objetos de deseo instintivo y, por lo tanto, moralmente inaceptables, por objetos de deseo que pueden ser socialmente aceptados, reprimiendo los primeros.

La idea de transformación surgida de la identificación de aquello que se desea mantener y lo que desea modificar en un proceso de crecimiento personal y profesional, es la que permite ubicar a la identidad del directivo de escuela primaria, especial e indígena como un proceso de sublimación profesional al desear pasar de un estado de menor a otro de mayor responsabilidad, interacción y compromiso social, tal y como se observa en sus narraciones:

(S1) “es una entrega total la que debe tener un director”

(S2) “un directivo tiene que estar más preparado que un docente, un directivo no se puede dar el lujo de decir “no tengo esta respuesta”, un directivo debe tener la respuesta a las dudas que tengan sus docentes; entonces es diferente porque un docente tiene que estar preparado para lo que sus alumnos le pregunten, pero un directivo tiene que estar preparado para lo que te pregunten los alumnos, los docentes y para lo que le pregunten y cuestionen los padres de familia; entonces es como una responsabilidad más grande”

(S3) “Es una gran responsabilidad, eso ni dudarlo, decían los cubanos en la maestría, para saber mandar hay que saber obedecer. Algo que no es que prediques con el ejemplo pero hay veces que tienes que hacerlo”.

Las narraciones anteriores nos ayudan a identificar que en la construcción de la identidad del director de escuela primaria, especial e indígena la idea de pasar de un nivel de menor a mayor responsabilidad se encuentra anidado un proceso de transformación del sujeto que pasa de docente a directivo. Proceso que encuentra sentido y significado en el valor social asignado al cargo, ya que el solo hecho de referirse a alguien como director se le atribuye una serie de cualidades y características socialmente construidas y aceptadas, tales como: las de liderazgo y gestión; así como la capacidad de trabajo en equipo, capacidad para relacionarse con alumnos, padres y docentes, capacidad para representar a la institución; entre otras más.

## LINDEROS Y TERRITORIOS DE LA IDENTIDAD (la identidad situada)

Es el sujeto quien a través de la reflexividad interpreta sus condiciones de existencia, define el sentido y la estrategia de su acción y vuelve a interpretar y a resignificar el territorio. La identidad, se construye en y a través de las pertenencias del sujeto a los colectivos por los cuales circula. El colectivo permite que el sujeto exista, que construya su identidad, ya que está presente en la trayectoria vital del sujeto.

Dado que la identidad es producto de la interacción del sujeto con su entorno, se puede entender que la identidad del directivo es una identidad situada, lo que implica que ocurra en un determinado territorio, el territorio de la escuela. El espacio escolar define, en parte, las posibilidades de acción del director producto de las interacciones establecidas con los maestros, alumnos y padres de familia. Sin embargo, es el propio director quien a través de interpretar sus condiciones de existencia, redefine su accionar en un ejercicio de resignificación del territorio donde desarrolla su acción. La identidad, entonces, según se aprecia, en los relatos, se construye en y a través de la pertenencia, del sujeto a los colectivos docentes y directivos por los cuales circula en determinados espacios escolares.

(S1) “Dentro de las prácticas que sigo realizando, influidas por mis experiencias pasadas con los directivos escolares destaco los tips, cuando alguien se acerca en los consejos técnicos de directores, que los hacemos director de preescolar y directores de primaria, ahí es donde en ocasiones digo pues eso no lo he realizado, voy a implementarlo y siempre ha sido de intercambio y de crecimiento”

(2) "Algo que yo sigo marcando mucho es, como la parte del reglamento, las reglas, cuando hablo si se suscita alguna situación con alguno de mis niños, es algo así como del niño que va a la dirección es porque ya hizo algo mal, o si yo voy muy seria y le digo a una mamá que pase a la dirección porque requiero hablar con ella, en automático entran y me

dicen maestra que hice. Inclusive con mis docentes también, es como algo muy marcado, que cuando no hay alguna situación delicada que tratar, pues en el pasillo lo puedo tratar, pero cuando es una situación delicada si es así como en automático a la dirección. Entonces es algo que si tengo muy marcado, que implica autoridad”

(S3) “casi todas las experiencias pasadas con los directivos he puesto en práctica, actualizándolo con lo de la máquina, que es ahora ya indispensable, la sistematización de información, la comunicación con los niños, la comunicación con mis compañeros maestros, la empatía, estar con ellos, pues de lo que yo he vivido como docente yo si las sigo practicando”

Los aportes de las narraciones de los directores entrevistados, permiten sustentar con claridad que su identidad, es producto de la pertenencia a los colectivos escolares por los cuales ha transitado en su paso por las escuelas; misma que le proporciona los marcos de referencia con los cuales orienta y dirige su hacer y que en la interacción ha ido construyendo. Son esos espacios institucionalizados, los que a manera de territorios delimitan el hacer del directivo y a su vez posibilitan, en un proceso dialectico, la reinterpretación y resignificación del propio territorio, la escuela y su vida cotidiana. La identidad, se recuerda, no solo es un proceso de apropiación a manera de un acto reflejo, sino de construcción intersubjetiva temporal y espacialmente situada.

#### APUNTES DE LA CONCIENCIA (la identidad como autoexpresión en las narraciones)

En torno a la identidad, también se dice que es la resultante del conjunto de narraciones que circulan en torno al sujeto. Lo anterior, porque las historias transmiten los significados compartidos por los colectivos en sus procesos de interacción. Es precisamente en las narrativas donde cada sujeto expresa su identidad a los otros en un sistema de relaciones donde se construye y resignifica permanentemente seleccionando los elementos que desea integrar a

su identidad y los que desea eliminar. Es en este proceso de autoelecciones sucesivas e inacabadas, donde se construye el sujeto.

Referirse a la narración, en la construcción de la identidad del director de escuela, como apuntes de la conciencia, alude al hecho de considerarla como una toma de notas, que de manera consciente el propio sujeto realiza a partir de su interés; escribiendo los eventos que le parecen mayormente significativos en su historia de vida y mostrándolos para facilitar su interpretación y la construcción inteligible de lo que él es. A continuación se presentan las narraciones de los directores entrevistados que dan cuenta de lo que como directores identifican ser.

(S1) “me defino de mucha lucha, perseverante, en ocasiones si perdí el control de mis emociones al ver que yo buscaba mejoras para las escuelas y la gente no respondía; entonces yo buscaba asesoría, buscaba apoyo, buscaba amistades, para conseguirle a los maestros todos los recursos, para que ellos vieran que si era capaz de conseguir recursos y poco a poco se fueron convenciendo”

(S2) “yo considero que soy una directora buena onda, que cuando tiene que poner a marcar los límites lo hago, que acompañé a mis docentes...Creo que soy una directora que siempre buscó darle solución a los conflictos...Creo que soy una directora que aún le falta mucho por aprender...creo que es importante que retome más aún mi papel de autoridad...la parte de autoridad se tiene que marcar porque es importante para el buen funcionamiento de una escuela. Soy una directora que comprende el lado humano, soy consciente que mis docentes también son seres humanos que se pueden enfermar, soy una directora que estoy 100% comprometida con mi trabajo me gusta siempre entregar bien las cosas a veces si soy un poco cerrada a que alguno de mis docentes me ayude a hacer mi trabajo de administración de la escuela”

(S3) “me defino, con mucha carga de trabajo y con mucha responsabilidad...Me defino responsable y no al 100%, trato de solucionar con responsabilidad todo, así me defino yo... Yo no puedo decir que soy el bueno, simplemente digo “trato de ser responsable y

enfrentar los problemas que tenemos como director en todos los ámbitos”...No me puedo definir como el que va a solucionar todo; a veces no se puede, hay veces que tenemos que batallar, tenemos que hacer muchas cosas, pero no siempre eres el que tú vas a solucionar todo”.

A través de las ideas relatadas por los directores, puede identificarse que la identidad se construye en las narraciones realizadas por los sujetos como construcción de sentido, condicionado por las estructuras sociales y los universos de significación. En su autodefinición se destacan elementos que integran su identidad, sobre todo aquellos que dan cuenta de una narración progresiva “me defino de mucha lucha, perseverante”, “considero que soy una directora, buena onda, que cuando tiene que poner a marcar los límites lo hago, que acompañó a mis docentes en las dudas o en las dificultades” omitiendo aquellos elementos que desean eliminar, como los de narraciones regresivas en donde la trayectoria del individuo decrece.

## CONCLUSIONES

La indagación sobre la construcción social de la identidad del director de educación primaria ha llevado a realizar un acercamiento teórico con una perspectiva sociológica ampliamente interesante y pertinente, en el ámbito educativo, como lo es la perspectiva socioconstruccionista, la cual entre sus principios contempla que los conceptos con los cuales damos cuenta del mundo y de nosotros, no son producto de los objetos, ni de nosotros mismos, sino son producto de la interacción social, por lo que afirma que somos los hombres los que explicamos las cosas a través de los significados objetivados en el lenguaje. Desde este enfoque podemos entender la importancia del análisis de las prácticas discursivas que realizan los sujetos, en este caso los directores escolares, con que dan sentido a su hacer profesional a través de los universos simbólicos creados a lo largo de su formación y experiencia laboral y social; mismos que nos remiten a revisar la retórica empleada en sus relatos para identificar la estructura y rasgos con los cuales enfrentan su condición de directivo escolar.

En este apartado se presentan, a manera de conclusiones, los aprendizajes logrados a través del proceso de investigación realizado en torno a la construcción de la identidad que , realizan los directores de educación primaria en las modalidades de escuela regular, especial e indígena del Municipio de Teziutlán, Puebla; mismos que a partir de los cuatro criterios seguidos: recuerdos de la infancia, formación inicial, experiencia docente y experiencia directiva, pretenden recuperar la experiencia del origen sociocultural, el proceso de reclutamiento e inserción profesional, la trayectoria socio profesional y la percepción de la profesión que los docentes en funciones directivas poseen. De ahí que estos cuatro criterios, constituyan momentos analíticos clave para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

Los tres primeros momentos permiten responder a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las experiencias del director de educación primaria, especial e indígena, que reconoce como significativas para el desarrollo de su función? y ¿A qué prácticas directivas

atribuyen significado, los directores de educación primaria, especial e indígena? El cuarto momento da cuenta a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las creencias y valores que poseen los directores de educación primaria, especial e indígena en torno a su rol? y ¿Cuál es la percepción de los directores escolares, sobre las competencias profesionales que debe tener para el desarrollo de su función?

A partir del análisis de los recuerdos infantiles y su formación inicial, se puede decir que desde las principales experiencias de aprendizaje que anteceden su ingreso al servicio docente, destacan dos aspectos fundamentales para la construcción de la identidad directiva: por un lado el valor de la responsabilidad, el respeto, la colaboración y el compromiso; aspectos que son forjados en el contexto social y cultural en el que se forma el docente y directivo y, por otro lado la interacción con los padres y maestros es crucial, en especial en la primera etapa del trayecto formativo como directivo, donde pone en juego los esquemas de interacción aprendidos en la socialización primaria y secundaria para atender los retos e incertidumbres que le implican una práctica nueva.

Con base en lo relatado, como punto de partida, se advierte que la identidad del director proviene desde la infancia y es producto de la abstracción de los roles y actitudes de los otros con los cuales se identifica de manera consciente, tales como los padres y los maestros a quienes equipara en su rol por lo significativo de su calidad humana. Ser directivo, entonces es ser una persona que reconoce, en la importancia de los aspectos afectivos, el éxito o fracaso de una escuela al favorecer o limitar el desarrollo de los sujetos con quienes interactúa. De ahí que se presente como una persona que valora la condición humana.

Se advierte una identificación del director, hacia la docencia. Esta identificación se deriva de su experiencia como docente frente a grupo, la cual consideran ha sido y es la experiencia más significativa; a tal grado que los directores emplean lo aprendido como docentes, para el desarrollo de su función directiva y en la disposición para orientar a los otros; planteamiento que surge en el transcurso de su desempeño

directivo, al advertirse, desde sí mismos, como personas comprometidas con su hacer en beneficio de los demás.

- En la construcción de la identidad del director de escuela primaria, las imágenes de mayor significatividad, son las de los profesores en su función docente, a diferencia de los directores; sin embargo puede apreciarse en la información analizada, que si bien hay un recuerdo más cercano de aquellos con quienes convivieron mayor tiempo, la imagen del director, como autoridad, ha quedado muy internalizada en la consciencia de los propios directores de forma que ellos así se asumen, aunque no de manera autoritaria. La identidad del director de educación primaria, se identifica con la función de autoridad, quien a su vez se destina a decidir lo que se debe hacer y lo que no, operativamente hablando, para el logro de las tareas académicas.
- Los directivos entrevistados, identifican que la influencia de sus padres fue la más significativa en la elección de su profesión; sin embargo en sus discursos se observa que son las prácticas institucionales de los maestros las que, internalizadas por los sujetos, permean la elección de su profesión al influir en la historia de vida de quienes a su vez influyeron en ellos para la elección de la carrera. Lo anterior apunta a que el deseo de ser docente, por los directores entrevistados, lo han ido construyendo en el camino de su formación de manera dialéctica, por un lado el deseo interno de querer ser director y por otro la influencia de los factores externos que lo impulsan a serlo, lo cual le implica asumirse como un profesional que se realiza en la práctica.
- La identificación hacia la función directiva, es referida como una actividad profesional que les genera alta satisfacción a grado de desear no volver a la docencia, no por tener que atender a los alumnos, sino por la posibilidad de trascender, como persona y como profesional, en los demás miembros de la escuela: Maestros, padres de familia y alumnos, a través de sus proyectos e ideas.

- En el proceso identitario, los procesos de socialización establecidos al interior del aula por los maestros, son ampliamente reconocidos, por los directores entrevistados, como los espacios de formación de mayor significatividad a pesar de los ambientes de disciplina, rigurosidad y castigo, que vivieron; con algunos maestros, lo cual han hecho de ellos lo que hoy son. El director, desde esta perspectiva, asume que la responsabilidad, el compromiso, el deseo de superación, etcétera, que posee son producto de las prácticas institucionalizadas, las cuales de alguna manera reproducen voluntariamente como parte de su hacer como autoridad.
- La identidad directiva, como ubicación profesional en el contexto escolar, tiene que ver con el conocimiento aprehendido en la interacción, o sea el conocimiento adquirido en la práctica; por lo que puede identificarse como conocimiento pragmático o de receta, de las actividades rutinarias. Lo que conlleva a identificar que la función directiva por no contar con procesos sistemáticos de formación profesional, es ejercida con mucho conocimiento de sentido común, proveniente de las experiencias adquiridas como alumnos y posteriormente como docentes lo que conlleva a identificarse como un profesional que realiza su práctica con base a las tipificaciones del rol directivo.
- La identidad directiva implica un proceso dinámico de percepciones construidas subjetivamente a través de las vivencias sobre la función, lo que constituye su experiencia. No se da de manera refleja, sino interiorizada. En este sentido el director se identifica como líder por el solo hecho de tener un nombramiento que le acredita como tal por un orden socialmente establecido. La imposición de su figura a un colectivo, pese a un proceso de selección abierto, no implica que posea las características de liderazgo requeridas para el cargo, lo que remite a plantear que el director posee una identidad institucionalizada y pragmática, cegadora de su conciencia.

- La función directiva es vista como una práctica por accidente, o sea una práctica que en el camino un docente se puede encontrar, lo cual lleva a creer que el cargo cualquier docente lo puede ejercer pues al parecer el conocimiento técnico del rol directivo no requiere mayor conocimiento. Esta condición implica considerar que el director se hace en la práctica ya que no existen escuelas formadoras para cargos directivos. Formarse en la práctica trae consigo, a diferencia de lo que se plantea en la teoría socioconstruccionista el olvido de las condiciones históricas y sociales existentes por lo que la reflexión del directivo para construir, reconstruir o co-construir la imagen de sí mismo como director difícilmente se realiza.
- Otro rasgo de identidad del director tiene que ver con el proceso que vive para llegar a ser director, lo que permite identificar que la concepción de director varía de sujeto en sujeto no solo por las experiencias vividas, sino fundamentalmente por las concepciones existentes en el momento histórico social que les toca vivir para asumir un cargo directivo. La identidad del director como producto de un proceso histórico y social es asumida de diferentes maneras, tanto por las condiciones contextuales, al interior de la escuela, como por las experiencias aprehendidas como maestro y director, producto de los universos simbólicos interiorizados. En este sentido la identidad se asume como la identidad de un sujeto contextuado.
- El reconocimiento de los supuestos creados por los directores de educación primaria, en torno a su profesión, permitió identificar que las ideas sobre su hacer tienen origen en los saberes adquiridos en los espacios de socialización por los que han atravesado y entre los que destaca la práctica desarrollada en la función. Es importante señalar que dado que es imprescindible, en el ámbito educativo oficial, el paso de docente a director, los universos simbólicos que posee el directivo guarda estrecha relación con esa función primaria para la cual fue formado profesionalmente, la docencia, no así con la función directiva a la cual hacen referencia más por el rol aprendido en su experiencia docente y directiva que por la formación adquirida formalmente.

- La identidad del director tiene que ver con el rol de autoridad que representa y el cual le da, por su jerarquía, la posibilidad de cuidar el orden y equilibrio de acciones al interior del plantel, generando confianza entre maestros, alumnos y padres de familia, sin cuestionar sus decisiones. No obstante, para concretar una mejor labor como director, advierte la necesidad de articular sus decisiones con el colectivo; en un ejercicio de darle sentido a aquello que aprendieron como docentes y lo que aprenden en la práctica.
- La toma de conciencia de la forma en que la estructura social y la historia colectiva han actuado y actúan sobre sus condiciones personales, para poder llegar a construir su historia a través de narraciones surgidas de la resignificación de su trayectoria de vida. Es lo que permite al director narrar su biografía, y encontrar que su llegada a la dirección implicó un proceso de inspiración dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros y la que asumen acerca de su rol.
- En la construcción de la identidad del director de escuela primaria, se encuentra anidado un proceso de transformación del sujeto que pasa de docente a directivo. Proceso que encuentra sentido y significado, a manera de sublimación profesional, en el valor social asignado al cargo, ya que el solo hecho de referirse a alguien como director se le atribuye una serie de cualidades y características socialmente construidas y aceptadas, tales como: las de liderazgo y gestión; así como la capacidad de trabajo en equipo, capacidad para relacionarse con alumnos, padres y docentes, capacidad para representar a la institución; entre otras más.
- Dado que la identidad es producto de la interacción del sujeto con su entorno, se puede entender que la identidad del directivo de educación primaria guarda condiciones y características propias de ese nivel y modalidad educativa; es una identidad situada.

- El director construye su identidad a partir de las narraciones que sobre sí mismo realiza, o sea él se hace director por lo que dice que es y hace de manera consciente.

De acuerdo a los datos encontrados en el análisis de la información recogida en los relatos de los directores entrevistados, se puede apreciar que a pesar de proceder de orígenes y experiencias formativas y laborales diversos, las percepciones de los maestros conservan rasgos similares, situación que lleva a reconocer la influencia de la socialización primaria y secundaria en la generación de la formación identitarias de los directores, las cuales se han quedado sedimentadas en su conciencia a través de los esquemas tipificadores internalizados subjetivamente a través del lenguaje y los roles en la interacción social.

A continuación se presentan algunas reflexiones finales

Los hallazgos convergen con la postura teórica de la identidad, construida en la práctica, enmarcada en la perspectiva socio constructivista. Desde este marco teórico, se concluye que las participaciones en contextos sociales conducen al director a co-construirse como director en un proceso que es eminentemente social sin dejar de reconocer su dimensión personal.

Las dificultades y logros que se presentan en y sobre la práctica, producen satisfacciones e insatisfacciones que dirigen las intenciones del director hacia esfuerzos para mejorar su desempeño como parte de su yo.

La identidad directiva surge, tanto de la percepción que tienen de él como autoridad y líder, como en las experiencias que se dan en la socialización con los pares, maestros, alumnos y padres de familia.

La identidad del director escolar se bien se construye a partir de los universos simbólicos adquiridos en la escuela formadora, fundamentalmente de la inicial, dado que ésta es un producto social con fuerte incidencia del Estado, recibe más influencia

del ámbito laboral, como comunidad profesional poseedora de una cultura y que según Gyarmati (1999), le proporciona el lenguaje especializado necesario para el desarrollo de su función; por lo que los directores le dan un peso específico al señalar que el director se hace en la práctica.

Se reconoce la importancia del lenguaje como principal vehículo legitimador de los significados sociales, adquiridos en los procesos de socialización primaria y secundaria, a través de los relatos, mismos que desde la perspectiva construccionista, son el principal elemento por medio de los cuales los sujetos dan cuenta de su existencia y hacer.

El individuo se inserta en la sociedad por medio de la socialización primaria y secundaria lo que le lleva a reproducir consciente o inconscientemente los valores culturales (conocimientos, hábitos, habilidades, valores, emociones, etc.) y las prácticas sociales del momento que le toca vivir, con los cuales construye su historia.

Los roles son parte importante en la conformación de la identidad de los docentes y directores, pues son estos los que adopta como modelos en su actuar, a través de la sedimentación de los estereotipos.

Los resultados obtenidos permiten señalar que, si bien la identidad del directivo es un producto construido en los procesos de socialización e intersubjetivación a que es sometido institucionalmente, esta construcción requiere de espacios de reflexión para la resignificación de las experiencias de modo que le permitan dar sentido a su realidad, por medio del lenguaje, para su transformación.

## REFERENCIAS

- Álvarez J.L. y Jurgenson, G (2009). *Como hacer investigación Cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós
- Amezcu, M. (2004). *Como elaborar un relato biográfico*. Granada España
- Becher, Tony (1998). *Tribus y territorios académicos*. España. Gedisa
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1998). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Bolívar, A. (2005). *Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial*. México, D.F., FQS
- Bonal, Javier (1998). *Sociología de la Educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, Paidós.
- Bourdieu, Pierre (1991). *El sentido práctico*. Argentina, siglo XXI
- Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). *Gestión Escolar y Éxito Académico en Condiciones de Pobreza*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(1), pp. 121-144. <http://www.rinace.net/arts/vol5num1/art6.pdf>.
- Bruner, Jerome. (1997). *La cultura, puerta de la educación*. Editorial Visor.
- Cruz P. O y Laura E. C. (2008). *Investigación Social. Herramientas teóricas y análisis político del Discurso*. México, programa de análisis político del discurso, Casa Juan Pablos

- Deleuze, G. y Guattari, F. (1993). *¿Qué es la filosofía?* (Trad. T. Kauf). Barcelona, España. Anagrama.
- Foucault, Michel (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Argentina, Siglo XXI
- Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en etnometodología*. México, Anthropos
- Gergen, Kenneth J. (2007). *Construccionismo social, aportes para el debate y la práctica*. Bogotá Colombia, ediciones Uniandes
- Giménez, G. (2002). *Paradigmas de la identidad. En Chihuahua*. Sociología de la identidad. México. Universidad Autónoma Metropolitana
- Gyarmati, Gabriel (1999). *Notas para una teoría política de las profesiones en la globalización, las profesiones y el aula*. México: UPN. 291
- Hernández Sampieri, Roberto (1997). *Metodología de la Investigación*. Colombia. Mcgraw-hill
- Huberman, M., Thompson, C. y Weiland, S. (2000). *Perspectivas de la Carrera del Profesor*. Barcelona, España. Paidós
- Instituto nacional de estadística, geografía e informática (2010). *Censo de población y vivienda*. México
- Lecourt, Dominique (2007). *Para una crítica de la epistemología. México, siglo XXI*, editores

- Madueño Serrano, María L. (2014). *La construcción de la identidad docente: Un análisis desde la práctica del profesor universitario. Tesis doctoral.* Puebla, México, UIA Puebla
- Mardones, J.M. y Ursua, S. (1982). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales.* Barcelona España, Fontamara, colección logos
- Martínez Miguélez, Miguel (2004). *Ciencia y Arte en la Investigación Cualitativa.* México, Trillas
- Mendoza Molina, Rogelio (2004). *Proyecto Marco: la Construcción social de la Identidad Profesional del Profesor de Educación Básica.* México, UPN. 291
- Navarrete Cazale, Zaira (2016). *Investigación sobre formación e identidad profesional de los docentes en México.* México, UNAM.
- Padua, Jorge (1996). *Técnicas de investigación aplicadas a ciencias sociales.* México, Fondo de Cultura Económica.
- Potter, Jonathan. (1998). *La representación de la realidad. Discurso, retórica y construcción social.* Barcelona España, Paidós.
- Pujadas Muños, Juan José (1992). *El método biográfico: El método biográfico: el uso de las historias de vida en las ciencias sociales.* España: Siglo XXI-CIES.
- Ramírez, R. (2008). *La construcción de la Identidad Profesional de las Normalistas Tlaxcaltecas. Un estudio sobre los imaginarios y los procesos sociodiscursivos que definen el ser maestra en dos contextos culturalmente diferenciados: la Normal Urbana “Lic. Emilio Sánchez Piedras” y la Normal Rural “Lic. Benito Juárez”.* México, D.F. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa

Rodríguez G. G. y Gil F. J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga, España. Aljibe

Ruíz Olabuenaga, José I. (2012). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao. Deusto

Sayago, Z., et. Al. (2008). *Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes Universitarios*. Revista Educere de Investigación Educativa. (Venezuela), año 12, No.42, Julio, Agosto, Septiembre.

Secretaría de Educación pública (2017). *Perfil. Parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica*. México

Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España, Paidós

Toledo Jofré, María Isabel (2012). *Sobre la Construcción identitaria*. Santiago, Chile Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

## ANEXOS

### Anexo 1. Perfiles parámetros e indicadores para personal con funciones de director de educación primaria

DIMENSIÓN 1	DIMENSIÓN 2
<p><b>Un director que conoce la escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento de la escuela para lograr que todos los alumnos aprendan</b></p> <p>El director de Educación Primaria en el desempeño de su función directiva reconoce que la tarea fundamental de la escuela es el aprendizaje de los alumnos, en este sentido, esta dimensión aborda el conocimiento sobre los elementos que deberán guiar la práctica directiva, que van desde la organización para el buen funcionamiento de la escuela, hasta el manejo de los contenidos educativos para orientar e identificar las prácticas educativas de los docentes que propician aprendizajes.</p> <p>Esta dimensión refiere también los conocimientos del directivo como requisito para identificar las mejores prácticas de enseñanza de los docentes y congruentes con los contenidos curriculares; esto con el fin de promoverlos entre el colectivo docente y alcanzar los propósitos educativos que se plantean para el nivel.</p> <p>En esta dimensión, el director:</p> <p>1.1 Explica la tarea fundamental de la escuela.            1.2 Explica los rasgos de la organización y el funcionamiento de una escuela eficaz.            1.3 Explica los componentes del currículo y su relación con el aprendizaje de los alumnos.            1.4 Explica elementos del trabajo en el aula y las prácticas docentes.</p>	<p><b>Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela</b></p> <p>La tarea sustantiva de un director de Educación Primaria es realizar una gestión eficaz, es decir, la de generar acciones, diseñar estrategias, promover ambientes y hacerse de recursos que promuevan el cumplimiento de la tarea sustantiva de la escuela, que es que todos los alumnos que asisten a ella aprendan.</p> <p>Esta dimensión se relaciona con el saber hacer del director a partir del empleo de la planeación, la generación de espacios de reflexión para promover el trabajo colaborativo, el seguimiento para el cumplimiento de condiciones mínimas en la escuela, así como la administración de recursos humanos, materiales y económicos, con el fin de asegurar que ésta ofrezca un servicio educativo de calidad.</p> <p>En esta dimensión, el director:</p> <p><b>2.1</b> Realiza acciones para organizar el trabajo de la escuela y mejorar los resultados educativos.  <b>2.2</b> Establece estrategias para asegurar la Normalidad Mínima de Operación Escolar.  <b>2.3</b> Realiza acciones para la mejora escolar y la calidad de los aprendizajes de los alumnos.  <b>2.4</b> Gestiona la mejora de las prácticas docentes y el logro de los aprendizajes en los alumnos.  <b>2.5</b> Construye ambientes de trabajo en la escuela donde es posible que todos aprendan.  <b>2.6</b> Gestiona los recursos, espacios físicos y materiales para el funcionamiento de la escuela</p>

DIMENSIÓN 3	DIMENSIÓN 4
<p><b>Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad</b></p> <p>El director de Educación Primaria para el desarrollo de su gestión es necesario que la reflexión se establezca como una de las manifestaciones constantes de su quehacer profesional, esto le permitirá acceder a nuevos conocimientos generados en diferentes momentos como es en la reflexión individual, en colaboración con los docentes de la escuela, además de establecer redes de conocimiento con sus pares.</p> <p>La reflexión y estudio se constituyen en elementos fundamentales para el aprendizaje y desarrollo profesional de cualquier docente, el acceso a nuevos conocimientos y experiencias con el uso de nuevas tecnologías permiten acceder a nuevos saberes y fortalecer la función directiva.</p> <p><b>En esta dimensión, el director:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>3.1</b> Reflexiona sistemáticamente sobre su práctica profesional como medio para mejorarla.</li> <li><b>3.2</b> Emplea estrategias de estudio y aprendizaje para su desarrollo profesional.</li> <li><b>3.3</b> Utiliza diferentes medios para enriquecer su desarrollo profesional.</li> </ul>	<p><b>Un director que asume y promueve los principios éticos y fundamentos legales inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad</b></p> <p>El desempeño de la función directiva requiere del ejercicio en la gestión diaria de la escuela de los principios éticos y los marcos normativos que rigen la educación pública en el país, y que son el centro y sentido de los servicios educativos.</p> <p>Así mismo, esta dimensión integra elementos en el perfil de desempeño que permitan al director ejercer las actitudes y habilidades necesarias para la negociación, la resolución de conflictos, generación de espacios y ambientes favorables para el desarrollo de aprendizajes, la sana convivencia, la inclusión educativa y la seguridad de todos los integrantes de la comunidad escolar.</p> <p><b>En esta dimensión, el director:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li><b>4.1</b> Considera los principios filosóficos, los fundamentos legales y las finalidades de la educación pública mexicana en el ejercicio de su función directiva.</li> <li><b>4.2</b> Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa.</li> <li><b>4.3</b> Demuestra las habilidades y actitudes requeridas para la función directiva.</li> <li><b>4.4</b> Considera en su acción directiva la integridad y seguridad de los alumnos en el aula y en la escuela</li> </ul>

<b>DIMENSIÓN 5</b>	
<p>El director de Educación Primaria desarrollará una práctica directiva que garantice aprendizajes de calidad, deberá incluir como parte del enriquecimiento de la tarea educativa la cultural de la comunidad, por lo que el establecimiento de vínculos entre la escuela y el contexto es fundamental.</p> <p>Esta dimensión plantea la importancia de la función directiva no solamente al interior de la escuela con los docentes, sino también a la definición de acciones que trasciendan hacia la comunidad, con los padres de familia y otras instituciones; acciones que propicien, además, la generación de espacios de integración, reflexión y convivencia, con sentido educativo</p> <p>En esta dimensión el director:</p> <p>5.1 Considera la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su vínculo con la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.2 Gestiona la colaboración de las familias, de la comunidad y de otras instituciones en la tarea educativa de la escuela.</p> <p>5.3 Aporta estrategias al funcionamiento eficaz de la zona escolar y el trabajo con otros directivos</p>	<p>A continuación se presentan los indicadores correspondientes a cada parámetro</p>

[http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI\\_DESEMPENODirectores.pdf](http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2017/ba/PPI/PPI_DESEMPENODirectores.pdf)

## Anexo 2. Construcción de categorías (primer acercamiento analítico)

INFORMACION OBTENIDA		
Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
<p><b>RECUERDOS DE LA INFANCIA</b></p> <p>¿Cómo fue tu paso por la escuela, en relación con tus profesores y directivos?</p> <p>recuerdo a todos mis profesores, reprobé el primer grado, tuve una maestra exigente, verdad, porque creo que así debemos de ser, exigentes</p> <p>Algunos muy buenos, muy humanos, como padres, porque hay maestros que se ganan, como que uno les tiene confianza a ellos y, los maestros son segundos padres; por eso ahora trato de hacer lo mismo.</p>	<p>recuerdos a partir de lo que fue educación primaria y la verdad con mis docentes fue un paso muy significativo</p> <p>En sexto, tuve otra maestra que hasta la fecha la saludo y la saludó con mucho gusto...ella me decía que confiaba mucho en mí y que yo tenía un gran potencial pero me hablaba de... yo la sentía como una mamá en ese sentido de sobreprotegerme pero no sobreprotegerme de no la toquen, sino sobreprotegerme en el sentido de darme esa confianza de que yo podía hacer las cosas, de darme esa confianza de que yo podía levantar la mano y poder opinar. Eso era muy significativo y creo que la primaria fue una etapa muy padre</p>	<p>la imagen que yo tengo de mis maestros como estudiante, muy agradable muy agradable</p> <p>El paso por la primaria, para mis maestros y el director, yo siento que fue agradable, fue bueno, fue aceptable; no tuve problemas con ningún maestro. Si fue agradable</p> <p>A lo mejor no hacia yo mucha presencia; pero si, también me tenían mucho cariño, aprecio, entre esos maestros estaba el maestro Isaac Meza Vega, que estuvo aquí en la universidad; él fue mi maestro en sexto grado. Igual fue una persona muy buena conmigo”</p>
<p>1. CATEGORIA TEORICA: El aprendizaje del yo social            CATEGORIA INTERMEDIA: LOS SEGUNDOS PADRES Y LA CONSTRUCCION DEL YO (La familia como primer espacio de aprendizaje intersubjetivo)            “algunos maestros muy buenos, muy humanos, como padres, porque hay maestros que se ganan, como que uno les tiene confianza a ellos y, los maestros son segundos padres por eso ahora trato de hacer lo mismo”.</p>		
<p>¿Qué opinión te merecían los profesores y el directivo?</p>		

<p>Los recuerdo porque no solamente me enseñaban y me trataban con cariño, si no tenían esa paciencia.</p>	<p>yo considero que tuve buenos maestros a pesar de tener algunos, con algunas actitudes negativas hacia los alumnos, pero eran docentes comprometidos en cuanto a la enseñanza</p> <p>no fue solamente el apoyo para que yo aprendiera y para que yo me planteará la meta de ingresar a la secundaria, sino fue el apoyo emocional de decir que todas las familias son o tienen historias diferentes pero que no por eso yo me iba estancar o no iba yo a terminar una profesión</p>	<p>los maestros de aquella época eran duros, estrictos, apegados, bueno, los que me tocaron, apegados al orden, a la conducta, pues a la rigidez del aula, al cumplimiento, no sé, no eran nada flexibles, eran muy estrictos; a lo mejor a eso se debe gran parte de lo que ahora trata uno de ser y te dejan, como que te dejan una experiencia donde dices: “bueno esto lo aprendí por el maestro”</p>
<p>Algunos directores eran muy autoritarios en aquel tiempo</p>	<p>Los directores bueno pues no, en esa etapa era como si ibas a la dirección era porque te portabas mal, o sea, quien no pisaba la dirección era un alumno de excelencia porque pues porque nunca estuvo con reportes</p> <p>la única vez que yo recuerdo a la directora, inclusive no la recuerdo muy bien físicamente no tengo ni idea de ella;</p>	<p>el director de aquella época, yo creo, que era otra persona o sea a lo mejor en su dirección, poco salía,</p>
<p>¿Cómo describirías la relación entre alumnos, maestros y directivo?</p> <p>no había escuelas primarias bilingües, luego entonces teníamos que disciplinarnos a la mayoría y los maestros no hablaban Nahuatl,</p> <p>En aquella época, era mucho autoritarismo, mucha disciplina, mucha rigurosidad, era mucho castigo</p>	<p>era bastante el respeto, había mucho respeto de uno como alumno hacia los maestros, inclusive ellos entre maestros, la verdad siempre vi un trato cordial yo nunca observe que alguno de los maestros, entre ellos, se llevaran mal; el respeto hacia el director también era bastante de los maestros hacia el director y de los alumnos, hacia el director</p>	<p>Alumnos con directivos no había relación.</p> <p>Alumnos con maestros era mucho el respeto del alumno al maestro y también el respeto del maestro al alumno. Al menos yo nunca oí que un maestro se dirigiera a un alumno decir oye tú, oye esto, a veces que hasta por apodosos llaman a los maestros. No, ellos no, al menos yo veía que</p>

<p>no hubo mucha comunicación con los directores, porque todo era con los maestros</p>	<p>también era el respeto pues muy, muy marcado, inclusive sabíamos que quien tocaba la dirección era ya porque realmente había pasado como el límite de lo que estaba permitido</p>	<p>tanto respetaba el maestro al alumno como el alumno al maestro</p>
<p>2. CATEGORIA TEORICA: Los esquemas tipificadores</p> <p>CATEGORIA INTERMEDIA: EL CRISTAL CON QUE MIRA LA CONCIENCIA (El proceso de tipificación en la identidad de los directores)</p> <p>“En esa etapa era como si ibas a la dirección era porque te portabas mal, o sea, quien no pisaba la dirección era un alumno de excelencia ¿por qué?, pues porque nunca estuvo con reportes. Es lo que yo tengo recuerdos de la dirección”.</p> <p>No hubo mucha comunicación con los directores, porque todo era con los maestros</p>		
<p>¿Cómo era la relación entre tus padres, los profesores y directivos?</p> <p>Mis padres no se presentaban a la escuela, solamente cuando había faena</p>	<p>yo recuerdo que mi abuelita no estaba todo el tiempo en la escuela; ósea mi abuelita iba a la escuela cuando se firmaba boleta cuando había que tener una reunión porque íbamos a salir en algún bailable y tenía que ir a ver el modelo del vestido que se iba a utilizar y en reuniones para lo del pago, las inscripciones y cuando me tenía que inscribir</p>	<p>Bueno, entre padres y profesores muy poco, yo no veía que llegaran los papás de aquella época a platicar con los maestros, nada más te mandaban; vaya ni me acuerdo que en la primaria mis papás hayan ido a una junta de padres de familia... Nada más iban, te inscribían, no sé qué pasaba ahí, pero la relación era muy poca.</p>
<p>3. CATEGORIE TEORICA: El grado de anonimato de la interacción, en la vida cotidiana, depende, no solo del nivel de proximidad o alejamiento, sino también del grado de interés y el grado de intimidad que se mantiene con los otros.</p> <p>CATEGORIA: LA INSTITUCIONALIZACIÓN, LUZ CEGADORA DE LA CONCIENCIA (la institucionalización de la identidad)</p> <p>La relación entre padres y profesores muy poco, yo no veía que llegaran los papás de aquella época a platicar con los maestros, nada más te mandaban; vaya ni me acuerdo que en la primaria mis papás hayan ido a una junta de padres de familia... Nada más iban, te inscribían.</p>		

<p>¿Qué papel crees que jugaron los profesores y directivos para tu elección de carrera?</p> <p>Intervinieron mucho más mi padre que mi madre.</p> <p>Mi papá fue muy inquieto y como la normal estuvo en Hueyapan tenía comunicación con algunas normalistas y de ahí él se motivó para que me indujera a que yo me preparara</p> <p>¿Qué opinión tuvieron sus padres cuando les dijo que quería ser profesora?</p>	<p>Yo creo que sí, en las diferentes etapas que curse en primaria yo creo que la maestra Margarita fue un pilar importante en cuanto al dinamismo para dar las clases</p> <p>En primera yo creo que, porque ya estaba yo en la normal y fue así como de “ya para que te mueves”, sigue; y en segunda porque mi abuelita veía que a mí me gustaba enseñarle a mi hermana, porque ella no podía con las tablas y entonces yo le enseñaba y le hacía para que ella aprendiera las tablas de multiplicar; entonces ella me decía que yo tenía que estudiar para maestra</p> <p>creo que fue algo muy gratificante para ella, porque a lo mejor ella era la del deseo que yo fuera maestra</p>	<p>No me orientaron para ser maestro; ni siquiera yo tenía la ilusión de ser como ellos, no, a mí lo que me gustaba es algo así como una carrera técnica, ingenierías. A mí eso me encantaba. Nunca pensé llegar a ser maestro... tampoco me avergonzaba de ellos; pero yo siento que el hecho de que me haya motivado a ser maestro fue mi mamá... pero que los maestros hayan influido para mi carrera no creo, bueno hasta ahorita no siento que ninguno de ellos. Tengo gratos recuerdos de todos pero ninguno influyo para que yo fuera como él... A lo mejor lo imito ahora, he imitado muchos casos de ellos, pero en el momento en que yo era estudiante no me inspiraban ser maestro.</p> <p>“ya que bueno que te enderezaste porque ibas muy chueco”</p>
<p>4. CATEGORIA TEORICA: la identidad, desde la perspectiva del construccionismo social, es vista como producto de una dialéctica entre la autoidentificación y la identificación que hacen los otros y la que es subjetivamente asumida</p> <p>CATEGORIA: LA DIALECTICA INSPIRACION DE SER DOCENTE (La autoidentificación y la identificación desde la subjetividad)</p> <p>Yo siento que el hecho de que me haya motivado a ser maestro fue mi mamá...</p>		
<p>¿Dentro de tu familia hay antecedentes de maestros o personal directivo?</p>		

<p>No, nadie.</p>	<p>No, ninguno, en mi familia todos son dedicados a la rama de la medicina.</p>	<p>Nadie, ni un profesionista, ni primos, ni hermanos, nada, nada, entonces pues dije “sale sí” pero ya te imaginarás el aspecto que llevaba yo cuando llegue ahí todo sucio, pachón; entonces me dicen “sabes que, nada más que vete a la peluquería”</p>
<p><b>FORMACION INICIAL</b></p> <p>¿Cómo decidió usted ser docente?</p> <p>Bueno, de hecho no era mi idea ser maestra, solo me decía mi papá “para que cambie la historia tienes que ser muy puntual, tienes que échale muchas ganas, levántate temprano”.</p> <p>Mi padre siempre dijo “quieres seguir bordando o quieres salir adelante” entonces dije voy a echarle ganas.</p>	<p>En primera yo creo que, porque ya estaba yo en la normal y fue así como de ya para que te mueves, sigue; y en segunda porque ella veía que a mí me gustaba enseñarle a mi hermana porque ella no podía con las tablas y entonces yo le enseñaba y le hacía para que ella aprendiera las tablas de multiplicar; entonces ella me decía que yo tenía que estudiar para maestra.</p>	<p>Ingresa a la Normal del estado (BINE) por recomendación del General Rafael Avila Camacho... llegue con el maestro Miguel Ángel Molina Bonilla, que él era el subdirector, de aquel entonces, y hablo mi mamá con él; le presento la tarjeta y él dijo “bueno el general o los Ávila Camacho, con nosotros, fueron muy buenos en Teziutlán, yo estuve en Teziutlán”, dice “pues sí, si va a entrar el chamaco nada más que, ¿qué quieres? yo le dije “quiero estudiar educación física” como no, buscó en la nómina y dice no hay lugar, “si quieres, si verdaderamente quieres estudiar solo hay para maestro de primaria; tú dices”, bueno, pues órale.</p>
<p>¿Qué expectativa tuvo cuando ingreso a la normal?</p> <p>Terminar una carrera, tener un sueldo y ayudarles a mis hermanos a estudiar para que ninguno se quedara sin estudiar.</p>	<p>cuando yo ingrese a la normal yo ya quería ir luego, luego a dar clases creo que esa era como mi mayor inquietud, ya irme a lo que era directamente a un grupo, pero, pues no fue así, primero nos tienen que dar</p>	<p>Nada, solamente yo quería educación física, ahí si tenía yo alguna expectativa; pero así que yo dijera, que tuviera yo la ilusión de querer ser un maestro no, nada más el chiste</p>

	las bases y toda esta parte y fue como muy desconcertante porque ahí fue donde yo me pregunte si realmente quería ser docente	era estudiar, porque ya no le quería fallar yo a mi gente
<p>5. CATEGORIA TEORICA: la integración de un orden institucional puede entenderse solo en términos del conocimiento.</p> <p>CATEGORIA: LA INTREPIDEZ DE LA IGNORANCIA (los motivos pragmáticos de la identidad)  “mi expectativa al ingresar a la normal, era terminar una carrera, tener un sueldo y ayudarles a mis hermanos a estudiar para que ninguno se quedara sin estudiar”.</p>		
Como normalista ¿con que profesores te identificaste? y ¿Por qué?	<p>Me identifique mucho con el maestro Salvador, el creo que también no solamente se interesaba por la parte académica si no en la parte emocional, en cómo se encontraba el alumno</p> <p>También estaba la maestra Linda, ahí en la licenciatura, ella en un perfeccionismo, de darnos toda la información de una manera que no encontrabas algo que no cuadrara, o sea, toda la información que nos daba era muy práctica</p>	<p>Hubo una maestra Amapola Fenochio; esa maestra cuando llegó a darnos clase, parecíamos corderitos, todos al salón. Era imponente...era muy fuerte, era muy estricta, o sea no te perdonaba nada, nada, nada. O sea cuando ella entraba, ya no dejaba entrar a nadie y tenías que estar ahí adentro ya sentadito.</p>
¿Qué características presentaron aquellos profesores que le hicieron reflexionar sobre lo que deseaba ser?	<p>al maestro Chava como un maestro comprometido con el alumno pero también comprometido con las personas</p> <p>La maestra Linda es como muy perfeccionista, o sea de que si vas a hacer esto y te</p>	<p>Con la Mtra. Amapola Fenochio. Con ella me identifique mucho por su forma de cómo era. Era responsable, pero también tenía mucho dominio de lo que ella nos enseñaba</p>

<p>Cuáles fueron las principales enseñanzas que directamente le dejaron sus profesores en donde se formó como profesora?</p> <p>La disciplina, la ética, el profesionalismo, siempre desempeñarse con eficiencia y con ética.</p>	<p>planteas hacer esto, eso es lo que vas a hacer y eso es lo que tienes que hacer; no tienes por qué salirte de tu plan</p> <p>Pues el compromiso para con los niños si fue muy significativo. El hecho de todas las clases que yo recibí en la normal nunca fue como de que tienen que aprender esto porque es su deber, no, si esto lo tienen que aprender es porque es necesario para que puedan ofertarles a los chicos una mejor calidad de vida</p>	<p>El manejo de grupo, mis respetos para el manejo de grupo de ellos, controlar a toda la bola de chamacos, eso admiraba yo; eso admiraba yo, pero no nos controlaban con amenazas te controlaban con trabajo Gregorio de Gante ese llegaba y ni hablaba fuerte, ni siquiera gritaba</p>
<p>6. CATEGORIA TEORICA: el yo como entidad reflejada.</p> <p>CATEGORIA: EL ESPEJO CONSTRUIDO (El yo como entidad refleja y construida)</p> <p>Con la Mtra. Amapola Fenochio. Con ella me identifiqué mucho por su forma de cómo era. Era responsable, pero también tenía mucho dominio de lo que ella nos enseñaba  “los maestros me dejaron pues el compromiso para con los niños, si fue muy significativo. El hecho de todas las clases que yo recibí en la normal nunca fue como de que tienen que aprender esto porque es su deber, no, si esto lo tienen que aprender es porque es necesario para que puedan ofertarles a los chicos una mejor calidad de vida”.</p>		
<p>¿Te imaginabas en ese entonces como directora escolar?</p> <p>Nunca me imaginé, llegar a ser directora, al igual que nunca me imaginé tener un carro; o sea yo lo veía imposible</p>	<p>No, me vi como maestra pero la verdad nunca imagine que iba yo a ascender a una clave directiva o sea, si me vi como por mucho tiempo, siendo maestra de grupo.</p> <p>Cuando yo ingrese al servicio no me pasaba la idea de llegar a ser directora en algún momento, si no que fue en el momento, ya trabajando cuando esta directora me</p>	<p>No, vaya, yo todavía necio, estando en la sierra quería mi cambio para puebla con la idea de seguir estudiando una carrera universitaria quería ser ingeniero, esa fue mi mayor ilusión, no lo logre ni modo, pero nunca mi ideal fue ser director.</p>

	<p>empieza a jalar un poco a lo que es la parte de la organización, del funcionamiento de la escuela, vista desde el punto de vista de un director, porque es muy diferente a como tú lo ves como maestro a como lo ves desde el punto de vista de una dirección... Ahí fue donde yo descubrí que me gustaba trabajar con el maestro, más que con el alumno</p>	
<p>7. CATEGORIA TEORICA: La internalización en la identificación de si mismo y la construcción de la identidad</p> <p>CATEGORIA: DIRECTOR POR ACCIDENTE (El establecimiento subjetivo de la identidad)          La verdad nunca imagine que iba yo a ascender a una clave directiva o sea, si me vi como por mucho tiempo, siendo maestra de grupo.</p> <p>Nunca mi ideal fue ser director.</p>		
<p>EXPERIENCIA DOCENTE</p> <p>¿Podrías contarme cómo fue tu ingreso a la labor docente?</p> <p>Mi ingreso fue, se podría decir que accidentalmente, por que no fue con una intención, sino llegue y me aplican el examen en Nauatl y me dicen que puedo ser maestra; en aquel entonces asi nos dijeron, me fui al curso, le eche ganas y me incorpore al magisterio y ya estando en el magisterio me gusto siempre aprender, aprender a respetar a mis superiores, no ser envidiosa, si no compartir y eso me ha llevado hasta hoy donde estoy</p>	<p>la verdad yo no tuve complicación para ingresar a lo que fue el examen de oposición, a la semana de haber visto los resultados, me hablaron de la dirección de educación especial que por favor fuera yo preparando ciertos documentos, porque para tal fecha yo tenía que ir a entregar documentación,</p>	<p>yo salí un poquito después del problema estudiantil del 68. En puebla también hubo problemas en el 70-72, con los universitarios. Según a nivel mundial México estaba catalogado, en aquel entonces, como un país que no tenía educación; entonces el gobierno mexicano dio plazas al por mayor de maestros. Yo estaba en cuarto de normal y ya me habían encuestado; es más yo me acuerdo que en febrero del 76 yo ya tenía plaza, bueno no yo, todos los que estábamos ahí, en automático, todos los que salíamos ya teníamos plaza;</p>
<p>8. CATEGORIA TEORICA: Las instituciones implican historicidad y control sobre el comportamiento humano estableciendo pautas de acción definidas de antemano que lo orientan en una dirección determinada</p>		

CATEGORIA: EL TREN QUE ME TOCO ABORDAR La estructura temporal de la identidad directiva)

“Yo no logré mi plaza técnica por favoritismos, lo logré luchando”;  
 “El Primer año la verdad no me llamo atención, sin embargo un compañero presenta el examen, se queda y eso fue como que dije: “yo pude haberme ido”

¿Alguna experiencia gratificante de esos primeros días, de su ingreso a la docencia?

La experiencia gratificante es que me dejaron poco tiempo ante grupo.

La verdad fue muy frustraste porque uno sale de la normal con toda la parte teórica fresca; el de aja pues es que así puedo hacer una secuencia didáctica, una planificación, una unidad didáctica pero realmente trabajar en un CAM o en una escuela: ya sea una primaria regular o preescolar, no te enseñan esa parte administrativa. que realmente como recién egresado es muy fuerte, es un choque muy fuerte porque tu llegas pensando que solamente entregas una secuencia didáctica, una planificación y ya trabajas con los alumnos, y empiezas a ver cómo va su desarrollo y realmente no, realmente te enfrentas a formatos que no conoces y que si tienes la fortuna que tu director te explique ya la brincaste pero si no, es entregar, que este mal, que te llamen la atención y frustrarte como persona

gratificante es que tuve mi primer salario. Eso me dio el tener dinero propio y sobre todo esa cantidad; porque nos pagaron dos o tres meses seguidos; dije esto hay que agradecerlo, y si de esto vas a vivir pues tienes que echarle ganas. Yo creo que ahí nació a lo mejor mi responsabilidad, mi interés para prepararme, para servir a los niños, para servir a la comunidad. Ahí nació, cuando yo tuve mi primer salario me dije; “pues te lo tienes que ganar”, no tienes que decir ya tienes la base y ya; ahí fue lo gratificante para superarme en muchas cosas.

9. CATEGORIA TEORICA: El mundo institucional, posee el carácter de realidad histórica y objetiva.

CATEGORIA: EL MAESTRO SE HACE EN LA PRACTICA (la identidad como apropiación simbólica de la vida institucional)

<p>Uno sale de la normal con toda la parte teórica fresca; el de aja pues es que así puedo hacer una secuencia didáctica, una planificación, una unidad didáctica pero realmente trabajar en un CAM o en una escuela: ya sea una primaria regular o preescolar, no te enseñan esa parte administrativa. que realmente como recién egresado es muy fuerte, es un choque muy fuerte porque tu llegas pensando que solamente entregas una secuencia didáctica, una planificación y ya trabajas con los alumnos, y empiezas a ver cómo va su desarrollo y realmente no, realmente te enfrentas a formatos que no conoces y que si tienes la fortuna que tu director te explique ya la brincaste</p>		
<p>¿Cómo fue su relación con los directivos con los que trabajó antes de ser directora?</p> <p>Bien, por que¿sabe que es lo me ha abierto mucho las puertas?, de que no me guardo la cosas, me piden una traducción o que ayúdame en esto. yo los ayudo</p>	<p>La verdad fue muy fuerte, muy severa, teníamos una directora de un carácter muy explosivo que no te enseñaba pero te exigía y en esa exigencia rebasaba los límites de ser una persona intolerante, de ser una persona que no te impulsaba, o sea en lugar de generarte confianza te generaba miedo</p>	<p>Pues no es una relación permanente de respeto, es con altibajos; así como había una buena relación en un trabajo, así como había otra no, pero jamás de desobediencia o sea yo hacia el trabajo</p>
<p>¿Cómo se llevaban los directivos con tus compañeros maestros?</p> <p>Los directivos pues como en todo, en una escuela siempre hay gente muy cumplida, hay gente un poquito perezosa, de todo un poco</p>	<p>a mi si me tocó ver gritos, malos tratos, humillaciones y era general tanto para los docentes como para los padres de familia. Entonces si era muy feo, el ambiente era muy tenso, realmente no disfrutaba estar en la escuela, realmente de las 8 a la 1 eran las horas eternas no le veía yo fin para que llegara la hora de la salida.</p>	<p>Fui muy obediente porque simplemente cuidaba mi trabajo yo ya me había propuesto que tenía que hacer el trabajo lo mejor que pudiera porque ya tenía yo la manera de vivir.</p>
<p>¿Cómo eran las relaciones entre los directivos y los padres de familia?</p> <p>Yo recuerdo que en algunas situaciones un poquito más difíciles, porque se ven como enemigos, los padres con los directivos o con los docentes; cuando no debería de ser así, entonces marcan sus distancias y cuando uno marca</p>	<p>no había mucho acercamiento, se limitaba simplemente a su función de estar en la dirección y pues éramos los maestros quienes nos dirigíamos o convivíamos con los alumnos, era muy poca, muy, muy poca, solamente en las ceremonias,</p>	<p>En San José, era una maestra que tenía mucha relación... Con el profe de Jiliapan, que te digo. que era muy humano, pues lo aceptaban bastante ... La maestra Lupita pues ella, por su edad, a veces era bien</p>

<p>distancias, ellos, no se acercan, ellos dan todo siempre y cuando uno los dirija de manera adecuada y trabajando la empatía</p> <p>¿Cuál era el papel que jugaban los directivos frente a los estudiantes?</p> <p>La directora pasaba a su salón.</p>	<p>cuando le tocaba entregar la bandera, dar las palabras en alguna reunión con los padres de familia y ya; pero nunca, a mí nunca me tocó ver que esa directora ingresara al salón de clases a apoyar al maestro a dar una clase, a enseñarnos tal vez como trabajar con alguna discapacidad, o sea no, nunca fue de ese estilo.</p>	<p>regañona, y regañaba bien feo a los papás</p> <p>La maestra de San José, pues era apapachadora, todo les consentía... El de Jiliapa era muy juguetón con ellos, él se involucraba en sus juegos: que voleibol, que futbol, jugaba con los chiquillos... La maestra Lupita a coscorriones y a regañados los traía todo el tiempo... el de Ixtlahuaca, los tenía todo el tiempo trabajando; porque él era director y maestro de grupo, por eso tenía mucha relación con los alumnos.</p>
<p>¿Cuáles fueron los directores con los que crees te sigues identificando en tu trabajo?</p> <p>Con el maestro Juan Martínez, que trabaja en la escuela primaria Angélica Castro de la fuente en Ámila, de mi nivel o de mi modalidad. De primarias generales la maestra Minerva que trabaja en el Pinal. voy a ver sus aulas, les tomo foto, me gusta cómo tienen sus escenarios, todo eso se los platicaba a mis compañeros siempre con el afán de mejorar como maestros y como directora</p>	<p>algo muy importante es que yo no me he movido de esta zona escolar, entonces ya llevo 8 años en esta zona y son 8 años en los que me he permitido observar las características de cada director, y si me identifico mucho con cada uno de ellos. Inclusive a veces cuando tengo un conflicto, me pregunto “bueno ¿y tal persona como lo resolvería?”, entonces si los llevo como muy marcados. Bueno tal persona lo resolvería</p>	<p>Me deja mucho, mucho el de Jiliapan; le daba mucha importancia a la relación con los niños... Con Florentino, el de Ixtlahuaca, su sistematización de cosas; todo lo llevaba bien ordenadito... le he copiado muchas cosas. A la maestra Guadalupe, que nunca nos dijo oye porque faltas, o esto o lo otro, sino que siempre nos preguntaba; “estas bien de salud”, si no, te puedes ir a tu casa y no hay</p>

	de esta manera, tal director lo resolvería de esta manera, entonces trato de hacer las respuestas que yo daría a una situación de problema pero basándome en lo que yo he observado de ellos	problema, en ellos no sobresale uno más que el otro, sino de todos he tomado muchas cuestiones que me han servido para ejercer yo como director
<p>10. CATEGORIA TEORICA: Sólo de la toma de conciencia puede llegar a construir historia a través de narraciones surgidas de la resignificación de su trayectoria</p> <p>CATEGORIA: EL CAMINO DEL ANDAR (la historicidad, elemento resignificante de la identidad)</p> <p>“Me deja mucho, mucho el director de Jiliapan; le daba mucha importancia a la relación con los niños... Con Florentino, el de Ixtlahuaca, su sistematización de cosas; todo lo llevaba bien ordenadito...le he copiado muchas cosas. A la maestra Guadalupe, que nunca nos dijo oye porque faltas, o esto o lo otro, sino que siempre nos preguntaba; “estas bien de salud, si no, te puedes ir a tu casa y no hay problema”, en ellos no sobresale uno más que el otro, sino de todos he tomado muchas cuestiones que me han servido para ejercer yo como director”.</p>		
<p>¿Recuerdas algún directivo que considerabas que hacía un buen trabajo? ¿Qué lo hacía especial?</p> <p>Si el maestro Salvador Hernández Hernández, porque fue muy paciente. Era un director muy paciente y muy cumplido. trabajaba mucho la norma</p>	<p>el maestro Fermín, ese carácter para poder realizar el trabajo, ese compromiso, pero ese tacto que tiene para tratar a las personas. En la parte académica, también a mí me gustaría llegar a tener ese manejo, esa facilidad de la teoría y de poderla llevar y comentarla con mis compañeros.</p> <p>La maestra Lety me gusta mucho la parte del dinamismo que le inyecta, el no quedarnos siempre con lo mismo, de ir mas allá</p> <p>la directora que tuve cuando ingrese al servicio; en ella aprendí todo lo que no tengo que hacer. aprendí que no está bien no acompañar a tu docente, en ella vi que no está bien no comunicarte con los padres de familia..</p>	<p>Todos hicieron buen trabajo. ¿Que los hacia especiales para tí?</p> <p>Su confianza, te daban mucha confianza para trabajar, no te vigilaban, si te exigían lo que tenía que ser pero pues porque sabias que tu tenías que responder a una persona como ella. Eso es lo que más me agrado de ellos, siempre vemos a un director estricto, fuerte, así como que con presencia, su status; ese tipo de actitud, y bueno en mi dejaron huella ese tipo de personajes</p>
¿Qué experiencia te llevó a pensar en ser directivo escolar?		

<p>Mucho compromiso. Primero mi afán de contribuir a las mejorías de las escuelas, de la educación; porque yo veía que como maestra no se pueden hacer grandes cosas, y eso lo pensé al principio, pero ya al estar como directora igual vi que era coordinarme con la gente.</p>	<p>El quedarme con la comisión, en el centro al que llegue, yo creo que fue eso lo que me inspiro, el saber que como docente si puedes lograr muchas cosas en tu grupo, con tus alumnos, con tus padres, pero el ser director te amplia más el panorama para poder llevar esos objetivos, esas metas, esas ideas a nivel escuela; o sea, ya no quedarse nada más en el grupo si no que eso que tú te planteas, esas metas, esas ideas, las puedes llevar a cabo con toda la escuela, puedes impulsar a tus docentes a ser mejores docentes, entonces yo creo que eso es lo que a mí me motivo; ir más allá de simplemente mi grupo</p>	<p>A lo mejor las experiencias que me hacen ser director ahora, es la actitud de ellos, porque llegar a ser director yo ni me lo esperaba.</p>
<p>11. CATEGORIA TEORICA: La identidad, como el resultado del proceso de apropiación simbólica del conjunto de experiencias que el sujeto encuentra durante su trayectoria de vida.</p> <p>CATEGORIA: LA IDENTIDAD COMO CONSTELACION DE SIGNIFICADOS EN LOS UNIVERSOS SIMBOLICOS</p> <p>El quedarme con la comisión, en el centro al que llegue, yo creo que fue eso lo que me inspiro, el saber que como docente si puedes lograr muchas cosas en tu grupo, con tus alumnos, con tus padres, pero el ser director te amplia más el panorama para poder llevar esos objetivos, esas metas</p>		
<p>EXPERIENCIA DIRECTIVA</p> <p>¿Cómo llegaste a ser director?</p>	<p>En el 2016 presente el examen para ascender a una clave directiva; la verdad fue muy importante el hecho del cambio de las leyes porque anteriormente me hubiera costado mucho llegar a una clave directiva por el escalafón, y porque atrás de mí había muchos docentes con mayor antigüedad. Entonces cuando se hace esta reforma y se cambia el hecho, de que pues cualquier docente podría aspirar a una clave directiva si</p>	<p>El llegar a ser director fue en Ixtlahuaca, éramos 4 hombres...El siguiente año ellos, porque trabajaban en secundaria, salen de Ixtlahuaca y se ubican en secundarias... el único que no se cambió fui yo...y entonces a mí me dice el supervisor; “ahora tú vas tomar la dirección comisionada” por ser el que se quedó ahí y así fue como yo llegué a ser director.</p>

	cumplía con ciertos criterios, y fue donde yo decidí	
mencionabas que no era lo mismo ser docente que ser directivo ¿Qué diferencia encuentras?	Pues en primera, y yo siempre lo he dicho, es que un directivo tiene que estar más preparado que un docente, un directivo no se puede dar el lujo de decir “no tengo esta respuesta”, un directivo debe tener la respuesta a las dudas que tengan sus docentes; entonces es diferente porque un docente tiene que estar preparado para lo que sus alumnos le pregunten, pero un directivo tiene que estar preparado para lo que te pregunten los alumnos, lo que te pregunten los docentes y para lo que te pregunten y cuestionen los padres de familia; entonces es como una responsabilidad más grande	yo pienso que cuando tu juegas el papel de docente, comprendes al directivo; ahora, a como están las cosas, yo pienso que el docente tiene una presión muy fuerte pero la comparto conmigo o yo la comparto con él; eso si es algo que me ha dejado como experiencia, que ellos confíen en mí y yo debo confiar en ellos
Actualmente ¿que opinión tienes del director?  Pues qué es una entrega total que debe de tener, a reserva de que delegue, no siempre puede caer bien, entonces mucho una comunicación horizontal; porque hay cosas que no se van a debatir, porque a mí también me piden y me dan indicaciones, y hay cosas que las vamos a consensar. Una comunicación horizontal se tiene que ir alternando	considero que un directivo debe tener muchos elementos pero que realmente estamos muy lejos de lograr ese estándar que nos han marcado ¿porque? porque yo ahorita veo directivos estresados por cumplir con formatos, por cumplir con cuestiones administrativas que merman el tiempo, que puede él, como director, dedicárselos a los docentes, de poder pasar a un grupo, de dar algunas sugerencias, ¿por qué? porque está casi al 100% metido en la dirección, haciendo papeleo y eso también es desgastante	Que es una gran responsabilidad, eso ni dudar, decían los cubanos en la maestría, para saber mandar hay que saber obedecer. Algo que no es que prediques con el ejemplo pero hay veces que tienes que hacerlo.

<p>¿Qué prácticas sigues realizando que creas hayan sido influidas por tus experiencias pasadas con los directivos escolares?</p> <p>Tips, cuando alguien se acerca en los consejos técnicos de directores, que los hacemos director de preescolar y directores de primaria, ahí es donde en ocasiones digo pues eso no lo he realizado, voy a implementarlo y siempre ha sido de intercambio y de crecimiento</p>	<p>algo que yo sigo marcando mucho es, como la parte del reglamento, las reglas, cuando hablo si se suscita alguna situación con alguno de mis niños, es algo así como del niño que va a la dirección es porque ya hizo algo mal, o si yo voy muy seria y le digo a una mamá que pase a la dirección porque requiero hablar con ella, en automático entran y me dicen maestra que hice. Inclusive con mis docentes también, es como algo muy marcado, que cuando no hay alguna situación delicada que tratar, pues en el pasillo lo puedo tratar, pero cuando es una situación delicada si es así como en automático a la dirección. Entonces es algo que si tengo muy marcado, que implica autoridad, o sea esa parte de la autoridad, si la tengo muy, muy, marcada</p>	<p>pues casi todas, actualizándolo con lo de la máquina, que es ahora ya indispensable, la sistematización de información, la comunicación con los niños, la comunicación con mis compañeros maestros, la empatía, estar con ellos, pues de lo que yo he vivido como docente yo si las sigo practicando</p>
<p>¿Recuerdas alguna experiencia positiva de tus primeros días como director?</p> <p>lo positivo es que cuando los compañeros ven lo que uno hace, siempre hay uno o dos que se humanizan y dicen: “Oye tienes mucho trabajo, si quieres yo checo el grupo, si quieres yo te imprimo, si quieres yo te ayudo”</p>	<p>sí, la verdad a mí me gusta mucho como impulsar, como de decir, si se puede hacer esto... entonces nos planteamos ir al concurso de piñatas con los chicos, fue el ir a gestionar el que pagaran el viaje, fue el ir con los chicos, competir, y que todos regresarán con una tableta y que los papás emocionados que “qué bueno que los impulso”, porque si no los hubiera obligado a ir al evento no hubieran obtenido la tableta sus hijos..</p>	<p>que los que estaban conmigo depositaron la confianza en que yo era el director, así de fácil, tu eres el director y tú tienes que tomar decisiones.</p>

<p>¿Recuerdas alguna experiencia no tan agradable en tus primeros días como director?</p> <p>Pero tuve muchos obstáculos, el trabajar con varones, porque el director, era un director comisionado y al ver que llega una directora técnica y mujer es cuando me empezaron, igual, a bloquear.</p>	<p>Cuando hay un desfile o cuando hay alguna actividad y que cuando mencionan el nombre de mi escuela realmente los niños, los padres y los maestros se sienten orgullosos de pertenecer a ese equipo.</p> <p>si dentro de esta locura de querer impulsar muchísimo a mis compañeros y A mis padres de familia, inclusive a mis alumnos, fue una ocasión en que, estábamos optando por hacer un viaje para liberar tortugas...entonces nosotros ya nos habíamos preparado, hicimos el proyecto de viaje, lo voy a entregar, muy bien, ya casi estábamos con un pie en la playa y de repente nos dicen que las salidas a lugares que involucraran agua, estaban prohibidas. Y si fue muy desilusionante porque en ningún momento se nos informó o sea nunca llegó esa información nunca llego el acuerdo y pues fue dar la noticia a los padres, a los niños, de que ese viaje, por el que habían trabajado tanto, no se iba poder realizar.</p>	<p>Exactamente a mí me dieron el nombramiento como ocho días antes de la festividad de todos santos, y negativa fue que mi orden dijo “bueno toda la semana no hay clases” dije “bueno pues entonces, donde estamos, a eso te vas a dedicar” eso fue negativo para mí; no yo no puedo dar una indicación de que toda una semana no haya clases. Eso yo lo recuerdo mucho como una acción muy negativa, en tomar decisiones creyendo que el director es absoluto y bueno ya vimos que no es cierto.</p>
<p>¿Qué crees que piensan sobre tu trabajo los profesores que están a tu cargo?</p> <p>Hay una compañera que dice que tengo el tono de mando muy fuerte, ella dice así. A lo mejor es mi tono yo le decía muchas veces mira a lo mejor porque desde niña, por ser la mayor, era yo muy mandona</p>	<p>Me han dicho que es mucha responsabilidad, que es mucho trabajo, y que bueno hasta el momento ellos no tienen ninguna queja de como yo voy dirigiendo la institución; pero si comentan mucho el hecho de</p>	<p>Me tienen confianza, porque cuando yo llegué a la escuela me decían “que nos vas a enseñar, les digo no, yo no vengo a enseñar; a mí me agrada trabajar con maestros con tanta experiencia porque</p>

<p>con mis hermanos y arrastro ese vicio pero ni estoy enojada, ni te guardo coraje, ni nada.</p>	<p>que a mí, me observan y ven que tengo demasiado trabajo administrativo</p>	<p>yo enseñarles a ustedes, creo que ustedes son los que ponen su grano de arena en este trabajo</p>
<p>¿Cómo crees que los alumnos, te ven como director?</p> <p>Pues hasta ahora me pasan a saludar, como vivo en Atoluca en el centro y en Atoluca sección tercera está la escuela, entonces cuando voy a las fiestas de los mayordomos: “Adiós Direc”, “Buenas tardes Direc” y comemos juntos; ahí en la comunidad, me identifican cómo originaria de ahí, aunque sinceramente pues yo no soy de ahí, soy originaria de Hueyapan,</p>	<p>Pues mis alumnos, yo creo que me ven sí como la directora... si marcan esa pauta, pero no me ven como la directora gruñona, no me ven como la directora autoritaria; sino me ven como la directora con la que pueden llegar y saludar y que no pasa nada malo, con quien pueden ir a jugar a mí me gusta que me tengan en ese concepto.</p>	<p>Pues con mucha confianza he, pero sin faltar al respeto, los grandes de sexto siempre van “hola profe ¿cómo está?” bien ¿que hizo el fin de semana? esto y el otro, ustedes ¿que hicieron?. Los chiquitos van y me regalan un dulce, “profe le convidó de mi torta”. siento que la gran mayoría, por el hecho de platicar con ellos si me tienen confianza y si me hacen caso.</p>
<p>¿Qué opinión crees que tienen los padres de familia de ti?</p> <p>bueno creo que es cuestión de interpretar las miradas, yo los saludé y algunos, un poquito más fuerte de carácter, les digo: “adiós don Juanito”, “hasta luego don Fermín”, hasta luego maestra, no entro en detalles; yo lo saludo</p>	<p>Yo creo que ellos me ven joven, entonces me ha costado trabajo demostrarles que no por ser joven no tengo las herramientas para llevar una institución y hasta el momento, creo, que se han dado cuenta de que la juventud no está peleada con el hecho de saber y poder llevar una institución.</p>	<p>Yo pienso que como todo, cuando tú a un maestro o a un padre de familia le resuelves el problema, pues eres un buen director; pero cuando tratas de ser un poco más enérgico, puedes ser el peor director, hoy puedes ser el mejor para muchos, pero si mañana no resolviste un problema, eres el peor o sea, en esa balanza estamos.</p>
<p>¿Cómo te defines como director el día de hoy?</p> <p>Me defino de mucha lucha, perseverante, en ocasiones si perdí el control de mis emociones al ver que yo buscaba mejoras para las escuelas y la gente no respondía; entonces yo buscaba asesoría, buscaba apoyo, buscaba amistades, para conseguirle a los maestros todos los recursos,</p>	<p>Yo considero que soy una directora buena onda, que cuando tiene que poner a marcar los límites lo hago, que acompañó a mis docentes en las dudas o en las dificultades que puedan presentar. Creo que soy una directora que siempre buscó darle solución a los conflictos, no soy una directora que me salga por la tangente o</p>	<p>Con mucha carga de trabajo y con mucha responsabilidad; porque tengo auestas algo que tengo que sacar de aquí al lunes, el día de hoy; y creo que así son todos los días... Me defino responsable y no al 100%, trato de solucionar con responsabilidad todo, así me defino yo... Yo no puedo decir que soy el bueno, simplemente</p>

<p>para que ellos vieran que si era capaz de conseguir recursos y poco a poco se fueron convenciendo</p>	<p>que no me dé cuenta o no quiera ver las situaciones o problemas que se están presentando en la escuela. Creo que soy una directora que aún le falta mucho por aprender, por prepararse, creo que es importante que retome más aún mi papel de autoridad, porque si bien todo el personal con el que estoy es joven, pues se llega a veces a, Como decirlo, como que ya no se marca tanto esa diferencia de autoridad entonces es algo que yo sé que tengo que trabajar en ello qué una parte esta bien que yo me llevé bien con todos, pero la parte de autoridad se tiene que marcar porque es importante para el buen funcionamiento de una escuela. Soy una directora que comprende el lado humano, soy consciente que mis docentes también son seres humanos que se pueden enfermar, soy una directora que estoy 100% comprometida con mi trabajo me gusta siempre entregar bien las cosas a veces si soy un poco cerrada a que alguno de mis docentes me ayude a hacer mi trabajo de administración de la escuela</p>	<p>digo “trato de ser responsable y enfrentar los problemas que tenemos como director en todos los ámbitos”, ahora como dijera la reforma, en los ámbitos, que tengo que hacer y qué es lo que me toca hacer. No me puedo definir como el que va a solucionar todo; a veces no se puede, hay veces que tenemos que batallar, tenemos que hacer muchas cosas, pero no siempre eres el que tú vas a solucionar todo.</p>
<p>12. CATEGORIA TEORICA: la reflexividad es vista como la acción de autorreflexión o desarrollo de la autoconciencia del sujeto, que le permite interpretar y reinterpretar independientemente de su capacidad cognitiva, discursiva y del territorio en que se encuentre inmerso.</p> <p>CATEGORIA; LA IDENTIDAD COMO UN PROCESO DE SUBLIMACION PROFESIONAL (de la autorreflexión a la identificación del yo)</p> <p>“un directivo tiene que estar más preparado que un docente, un directivo no se puede dar el lujo de decir “no tengo esta respuesta”, un directivo debe tener la respuesta a las dudas que tengan sus docentes; entonces es diferente porque un docente tiene que estar preparado para lo que sus alumnos le pregunten, pero un directivo tiene que estar preparado para lo que te pregunten los alumnos, lo que te pregunten los docentes y para lo que te pregunten y cuestionen los padres de familia; entonces es como una responsabilidad más grande”</p>		

<p>¿Que sería para ti ser un buen director?</p>	<p>Para mi ser un buen director sería estar siempre en el acompañamiento con mis docentes, en la cuestión de la atención con los alumnos, porque pues estar con mis docente y platicar, creo eso se puede dar en un convivio, pero buen director es el que te da las respuestas de las dificultades que tu presentas al atender a un grupo, cuando te dan las buenas respuestas o lo que necesitas para motivarte como docente a ser mejor; o sea el director que te motiva a ti a ser mejor como docente</p>	
<p>Si te dieran a elegir, ¿te gustaría regresar a ser profesor de aula o seguir como directivo? ¿Por qué?</p> <p>Pues seguir como directivo, porque también uno puede transformar una escuela no al 100% pero si puede uno ir innovando; y ya con la experiencia ya puedo hacer eso, es mayor el ámbito de influencia, es mayor responsabilidad, pero siempre son retos y no estamos en época de descender sino de ascender. Ascender, no porque yo ascienda, porque no aspiro a ser supervisora, he visto el trabajo de los supervisores y es demasiado absorbente; sino uno puede transformar, tanto la participación de los padres, uno los puede animar, o sea uno interactúa con padres, maestros y alumnos y eso es muy satisfactorio, en lo personal.</p>	<p>Seguir como directivo. Porque es como una parte también de cultura, como la jerarquía, yo creo que siendo apoyo técnico no tienes la misma jerarquía que siendo un director. No tienes el mismo impacto, me gusta mucho el poder dar alguna indicación y que se cumpla. Esa parte también me es agradable; pero también me es agradable el pasar y ver que si un docente está teniendo dificultades para atender a un grupo puedo pasar y hacerle alguna sugerencia y sé que, por ser la directora, esa sugerencia se va aplicar</p>	<p>Prefiero ser, Director. No tanto porque no quiera atender a los niños. Porque yo sé que puedo, y no sólo, sino con la ayuda de mis compañeros, convencerlos y sacar un trabajo de grupo en beneficio de alguien, puedo hacerlo con ellos; sin ellos, no lo hago. Convencerlos, “saben que maestros tenemos que hacer esto, porque esto es nuestro trabajo”. Quisiera seguir siendo director, no por el estatus, porque sé que puedo convencer a mis compañeros que tenemos que hacer un buen trabajo. Por eso, yo quisiera seguir siendo director.</p>

<p>Qué recomendaría usted para los nuevos directivos que están llegando a las escuelas? Que tienen que ser éticos, tienen que ser inquietos, pero no dejar de ser humanos. Que no nos vean a los directores como capataces, como que nosotros podemos desquitarnos</p>		
<p>13. CATEGORIA TEORICA: La identidad se construye en y a través de las pertenencias, del sujeto, a los colectivos por los cuales circula.</p> <p>CATEGORIA: LINDEROS Y TERRITORIOS DE LA IDENTIDAD (la identidad situada)</p> <p>“casi todas las experiencias pasadas con los directivos he puesto en práctica, actualizándolo con lo de la máquina, que es ahora ya indispensable, la sistematización de información, la comunicación con los niños, la comunicación con mis compañeros maestros, la empatía, estar con ellos, pues de lo que yo he vivido como docente yo si las sigo practicando”</p> <p>CATEGORIA: APUNTES DE LA CONCIENCIA (la identidad como autoexpresión en las narraciones)</p> <p>“me defino de mucha lucha, perseverante, en ocasiones si perdí el control de mis emociones al ver que yo buscaba mejoras para las escuelas y la gente no respondía; entonces yo buscaba asesoría, buscaba apoyo, buscaba amistades, para conseguirle a los maestros todos los recursos, para que ellos vieran que si era capaz de conseguir recursos y poco a poco se fueron convenciendo”</p>		

### **Anexo 3. Relatos de los directores entrevistados**

En este apartado se presentan los relatos que, los tres maestros entrevistados, plantean a manera de historias de vida y con los que dan cuenta de su autoidentificación como director escolar en el ejercicio de la función efectuada al interior de un plantel educativo de nivel básico; reconocido como el espacio específico de sociabilidad y uso de prácticas discursivas donde se gestan los universos simbólicos que caracterizan su hacer profesional.

#### **SUJETO 1**

Maestra, muy buenas tardes, agradezco la oportunidad que me da de tener esta charla con usted para realizar un estudio sobre cómo el director se identifica como tal y específicamente me interesa conocer, de usted, la experiencia que en su trayectoria como profesional ha tenido. Le agradezco el tiempo y la disposición. Y bueno maestra empezáramos por preguntarle en qué escuela trabaja usted, cuántos años tiene de servicio en esa escuela, como una forma para referenciar sus datos.

Bien, buenas tardes maestro Fermín, yo creo que la satisfacción es mía por considerarme en esta entrevista que de alguna manera va a contribuir para la mejoría educativa. De hecho estoy en la escuela primaria bilingüe federal Jaime Torres Bodet de la localidad de Atoluca sección tercera la clave es 21DPB0727I.

Bien maestra en este diálogo que vamos a tener me interesa conocer ¿cómo fue su paso por la escuela?

Bueno me inicié muy joven, a los dieciséis años, con primer año de normal primaria. Fui promotora castellanizadora en el medio indígena. En aquel tiempo, las políticas públicas tanto educativas como gubernamentales eran de exterminar los idiomas originarios y fui contratada para castellanizar a niños de cuatro y cinco años ahí mismo en la localidad de Atoluca.

¿Su formación inicial, en donde la realizó?

En la normal de Tlatlauqui. Solo con el primer año de normal. Por la situación económica, no pude continuar ahí para terminar mi carrera ya que me faltaban tres años. Fui iniciadora de la normal Guillermo Jiménez Morales de Tlatlauqui. Me incorporé al magisterio bilingüe como promotora y, ya trabajando, culmine mi normal primaria. Continué con una licenciatura en pedagogía, me fui a dos diplomados, el de intercultural y el de gestión educativa.

Su escolaridad básica ¿en dónde la realizó usted?

Mi escolaridad básica fue en la cabecera municipal de Hueyapan, no curse preescolar porque no había preescolar, solo curse la educación primaria. Ahí en una escuela, no del medio indígena, sino una escuela general primaria urbana y la secundaria en Tlatlauqui; igual que la normal, en aquel entonces no estudiábamos la prepa, como hoy, sino de la secundaria directamente a las normales, con cuatro años de preparación.

Y ¿cómo recuerda usted que fue su paso por esas escuelas, en relación con los profesores y los directivos?

En aquel entonces, como yo fui una niña de escasos recursos, mi origen pues, yo aprendí el español en la primaria; no hablaba el español, todos los niños y las niñas íbamos con huaraches de plástico, peinaditas con trenzas, el atuendo, y entonces estudiábamos ahí. En el grupo había, yo creo, unos tres o cuatro, en un grupo de treinta alumnos, había como tres o cuatro diferentes a nosotros y a través de ellos pues recibíamos también instrucción en español. En algunas ocasiones hubo mucha humillación y ese fue como un motivo como para seguirse preparando y cambiar la vida de uno.

¿Qué recuerda usted de sus profesores?, ¿cómo intervenían, en aquel momento, en este desarrollo que usted nos plantea de su infancia?

Pues recuerdo a todos mis profesores, reprobé el primer grado, tuve una maestra exigente, verdad, porque creo que así debemos de ser, exigentes, me acuerdo perfectamente, el nombre de la maestra Cecilia Hernández, que es de Teteles, ya se nos adelantó; ella tuvo mucha

paciencia para que yo aprendiera a leer y también recuerdo al maestro, Guadalupe Viveros Valera, que fue el maestro de sexto grado. El primer año que dio sexto grado, en Hueyapan, fue mi maestro.

¿Y los directores?

Y los directores, recuerdo al maestro Arrieta, pues no hubo mucha comunicación con los directores, porque todo era con los maestros, con los jefes de grupo.

Del directivo ¿no recuerda, entonces, usted algo que haya vivido con él?

Algunos directores eran muy autoritarios en aquel tiempo, ahora ya los ubicó así, porque no se tentaban el alma. Si ellos castigaban porque decían: “si llegaste tarde te vas a lavar los sanitarios y uno, imagínese, yo que no hablaba español, como podía explicarle que yo había dejado molido o que yo había dejado ayudado en algo a mi madre, entonces solo me acataba a los castigos.

¿Algún director en especial que recuerde usted así con esas características?

Pues ya no recuerdo muy bien el nombre.

¿Qué opinión le merecían los profesores y el directivo?

Algunos muy buenos, muy humanos, como padres, porque hay maestros que se ganan, como que uno les tiene confianza a ellos y, los maestros son segundos padres; por eso ahora trato de hacer lo mismo. No humillar a los niños, no clasificarlos, no tener esas actitudes, porque me refleja mi infancia.

¿Alguien en su infancia la etiqueto así, le señalo?

Si, hubo una maestra que no quiero mencionar el nombre, porque todavía vive, por eso, por eso, no a todos los maestros se les recuerda con agrado.

¿Recuerda algún evento significativo, donde los profesores o el directivo, jugaron un papel central?

Los profesores, le digo que la maestra Cecilia Hernández y el profesor Guadalupe Viveros tuve otros maestros, pero igual como los cambiaban entonces estaban tres meses. Cuatro meses y se iban y entonces uno no se graba con exactitud el trato

¿Y a ellos porque los recuerda?

Los recuerdo porque no solamente me enseñaban y me trataban con cariño, si no tenían esa paciencia. Hasta la fecha los encuentro. Bueno, la maestra Ceci Hernández ya se adelantó pero la visitaba y al profe Guadalupe igual, donde quiera que lo encuentro lo saludo con cariño

¿Le marcaron a usted?

Sí, sí, pero cosas satisfactorias, igual ahora, la maestra que es muy exigente, que ya tendrá como unos ochenta y cinco años, igual, la saludo, porque como ahora, también estoy en la docencia, me reflejo y digo: “bueno, no todos los docentes somos capaces de controlar nuestras emociones y posiblemente ella, con los quehaceres de su casa, de sus hijos, no pudo controlar y por eso es que nos trataba drásticamente.

Maestra, en general ¿Cómo describiría usted la relación entre alumnos, maestros y directivos, en aquella época de su infancia?

En aquella época, era mucho autoritarismo, mucha disciplina, mucha rigurosidad, era mucho castigo. Si uno no aprendía eran varazos, nos pegaban en las manos con el metro y nos decían bueno llegaste tarde o no terminaste el trabajo no sales a recreo. Nos quedábamos sin desayunar hasta la hora de salida y si uno tenía miedo de los reglazos con el metro, entonces era lo doble. Nos decían: “te voy a dar cinco golpes con el metro, pero entre más encojas las manos te van a tocar diez”, entonces solo volteaba uno: “pues ya que me den los cinco” para no ser acreedora a más y de igual manera, en la primaria nunca fui una alumna destacada. No tenía para bailables, nunca fui de la escolta, nunca jugué; entonces, si me pegaba una maestra con las varas de los duraznos y quedaban marcadas las piernas, con esas varas, pero no habían ninguna represalia, por parte del director por que no se podía uno acusar; al que le creían

siempre era al maestro, el director siempre le creía al maestro, no a los alumnos y luego con las dificultades de comunicación y luego con el estrato de donde uno viene, imagínese. Los maestros no hablaban la lengua, hablaba muy poco una maestra de nombre Francisca Carrillo que murió apenas, de noventa y dos años.

Su escolaridad no la curso usted en escuelas regulares, las curso usted en escuelas de educación indígena o ¿no existían?

No existían, en la cabecera municipal de Hueyapan no existían, no existían aún, escuelas de educación indígena, eran las misiones culturales porque ve que en 1964 se fundaron las escuelas primarias; a partir de esa fecha, pero eso fue para las comunidades más retiradas

y entonces como nací en Hueyapan y mi casita estaba a dos cuadras del centro, pues ahí me inscribieron, en la escuela primaria, en aquel entonces Morelos; hoy es escuela primaria Miguel Hidalgo de Hueyapan. Ahí es donde estuvo la normal de Teteles, ahí estuvo un tiempo, no había escuelas primarias bilingües, luego entonces teníamos que disciplinarnos a la mayoría y los maestros no hablaban Náhuatl, excepto la maestra Francisca Carrillo, ella si nos hablaba, pero no siempre estábamos con ella, y había varios niños que hablaban la lengua, la mayoría hablábamos así, desde chicos, porque desde nuestro hogar nos hablan en Náhuatl y con los niños jugando en la calle, a la hora del recreo

¿O sea que su escolaridad implicaba que aprendieran la lengua del español?

De manera forzada si si porque fue cuando salió la ley de que tenían que desaparecer las lenguas porque decían que los que hablábamos náhuatl, o los que hablamos náhuatl, somos el obstáculo para el desarrollo de México. Así se decía en aquel entonces, por eso se creó el programa de educación para todos, con la castellanización

¿Qué papel cree usted que jugaron los profesores y directivos para la elección de su carrera?

Pues pienso que, el que nos exijan, nos van formando como personas responsables, estudiosas, nos guste o no nos guste era la ley de estudiar, pero también intervinieron mucho más mi padre que mi madre. Mi padre decía que la mejor herencia es la educación, eso nos

platicaba, “yo no te voy a dar ningún terreno, yo te voy a mandar a la escuela hasta el último momento, pero si tú me dice que te vas a juntar, deseas casarte, hasta ahí, pero si yo te doy una preparación, té preparo, jamás vas a vender tu herencia, donde quiera que vayas vas a llevar esa preparación y si yo te doy un terreno posiblemente lo vendas y hasta ahí se acabó tu patrimonio; entonces los padres interfieren mucho, porque en aquel entonces se decía que sólo los hombres debían estudiar no las mujeres. Inclusive cuando yo iba a buscar a mi padre a las cantinas, porque él tomaba, escuchaba que decía mi hija a va a la secundaria, mi hija está estudiando y va bien. Nunca reprobé pero tampoco fui de dieces sino fui perseverante, y eso que hacíamos la tarea después de las 7 de la tarde porque a esa hora llegábamos de la escuela y era cambiarse, quitarse el uniforme y vámonos, a cuidar los animales domésticos y si no a dejar la comida porque era temporada de siembra, era de pixca, era de doblar las milpas, todo el tiempo uno se integraba a las actividades de los padres y ya después de haber cumplido una jornada, con ellos, entonces uno ya podía hacer la tarea

¿Cómo considera usted que era la relación de sus padres, con los maestros y directores?

Pues nunca tuve reporte, yo asumía la responsabilidad, si yo llegaba tarde no era porque me levantara tarde si no porque dejaba realizado actividades en el hogar. Soy la mayor de seis hermanos, de los seis hermanos somos cinco profesores y una hermana que estudio estilismo; pero todos estudiamos, todos, conforme me integre al magisterio empecé a ayudarle a mi hermano, a todos, por eso es que me realice como adulta o como madre, un poquito tarde, porque yo quería que cambiara la situación y cuando le decían a mi padre porque él decía: “mi hija está estudiando y es muy lista” porque yo ya trabajaba desde los diez años y resulta que le decían por qué le vas a estar dando educación a tu hija dale educación a tus hijos, porque ellos van a mantener y tu hija no, tu hija solo tiene que aprender a bordar, a moler, a hacer el atole y que se discipline en la casa donde llegue.

¿O sea que, prácticamente sus padres no se presentaban a la escuela?

No, solamente cuando había faena, pero como yo no tuve reportes si no que en lugar de que yo peleara, ellos a veces, los niños me pegaban cuando hacíamos el aseo; por que antes no había intendente, nos iban rolando los maestros; el equipo uno va a hacer el aseo, el dos y así

sucesivamente. No había intendencia menos podían pagar los padres a alguna persona que se dedicara a asear las aulas.

¿Qué opinión tuvieron sus padres cuando les dijo que quería ser profesora?

Bueno, de hecho no era mi idea ser maestra, solo me decía mi papá “para que cambie la historia tienes que ser muy puntual, tienes que échale muchas ganas, levántate temprano”; yo me levantaba a las seis, a las seis ya dejaba hecha mi lumbre de leña y ponía mi cafecito en olla de barro y me iba al molino; cuando llegaba al molino, ya estaba la fila de cubetas y entonces decía “híjole a qué hora va a pasar mi cubeta” y todavía regresarme y moler para mis hermanos, porque siempre fui brazo derecho de mi mamá, entonces imagínese, a veces salía del molino siete y media, en lo que llegaba a la casa y cuando yo llegaba, igual el café ya se había regado, porque la leña ya se había terminado de quemar, volver a hacer la lumbre, moler y cuando tocaban el timbre sacaba el comal lo aventaba, con un taco en la boca y vámonos; entonces mi padre siempre dijo “quieres seguir bordando o quieres salir adelante” entonces dije voy a echarle ganas y ya después descubrí, en aquel entonces, no teníamos así como una visión de ser profesionista o esta carrera, y ya entonces con la oportunidad de hablar el náhuatl fui becada en la secundaria y ahí me fui, me empezaron a llamar por el náhuatl, que es mi fortaleza, entonces fui becada y ya me incorpore al magisterio bilingüe pero no era mi idea; entonces me empezó a gustar, porque siempre donde he estado le hecho ganas, así sea la comisión más sencilla.

¿Cómo decidió usted ser docente?

Le digo que terminando la secundaria me fui a la normal de Teteles, quise presentar examen ¿pero porque era la única escuela, la única más cercana o porque existía en su municipio?

No, sino porque mi papa fue muy inquieto y como la normal estuvo en Hueyapan tenía comunicación con algunas normalistas y de ahí él se motivó para que me indujera a que yo me preparara. La idea era que yo ingresara en el internado indígena Juan Francisco Lucas de Teziutlán, porque saliendo de esa primaria, en aquel entonces era primaria, automáticamente uno se iba a Champusco, a la secundaria de Champusco Tlaxcala, y de ahí a la normal de

Teteles y todas las personas que ingresaban en la normal de Teteles, Carmen Serdán, de allá de Teteles, tenían su plaza y ya eran maestras; pero al ver que no lo logro, porque yo estaba muy pequeña, de 10 años no me aceptaron en el internado Juan Francisco Lucas, entonces me llevo a una escuela particular, viajábamos en el tren, eran seis horas, tomábamos el tren en Zaragoza y llegábamos a media noche a Puebla; entonces nos tendíamos unos cartones de huevo y con una sabanita amanecíamos ahí. De ahí caminábamos 40 horas porque el tren llegaba en la 80 poniente recuerdo y fuimos a una escuela particular que se llamaba Yermo y Parres, ya más tarde la ubique, era una escuela particular pero de monjas; cuando llegamos ahí nos dijeron que ya no había cupo, entonces hubo oportunidad escuche un spot de que en el centro coordinador indigenista en Ahuateno Teziutlán estaban recibiendo a jóvenes con secundaria o sea más fácil para mí porque yo ya traía primer año de normal primaria de manera particular. Yo fui empleada doméstica para poder sufragar mis gastos y además llevaba taquimecanografía entonces fue muy fácil, me hicieron una entrevista de manera oral y me dijo el profesor Tito Mora, excelente lo hablas muy bien, solo vas a poder escribir tu idioma Náhuatl te vas al curso, me fui 2 meses a un curso en Huauchinango, allá nos reunimos 50 jóvenes afortunadamente lo pase y le dije a mi papá, que me estaban apartando mi lugar en Tlatlauqui, en la Yermo y Parres también me habían ido a buscar, ya no regrese. Empecé a desempeñarme como hoy, maestra de educación preescolar.

Maestra ¿dentro de su familia hay docentes o directivos?

Hay docentes y un directivo, ¿mayores que usted? No, todos menores, todos son menores por eso se me dificultó mucho llegar a veces temprano a la escuela porque yo me encargaba de lavarles su ropa en el rio, prepararles de comer, molerles, parar el nixcon; todo eso me impedía a veces realizarme como estudiante al cien.

¿Qué expectativa tuvo cuando ingreso a la normal?

Pues terminar mi carrera, dije “con sacrificio voy a terminar mi carrera”, pero al cursar el primer año, llevábamos 14 materias, afortunadamente no reprobé ninguna, pero la colegiatura era de 200 pesos; en una casa no me pagaban nada solo me ofrecían hospedaje y alimentación y en la siguiente que trabaje con la familia de los Rodríguez de Tlatlauqui y la familia de los

Moroni, ahí si ya recibía un sueldo de 200 pesos, con eso pagaba yo la colegiatura entonces dije “para terminar me faltan tres años para la normal y luego titularme y para mis gastos de graduación y comprar o conseguir la plaza pues no” mejor acepte el curso y de ahí empecé a prepararme. Todo el tiempo me estuve preparando sábados, sábados, desde mi preparación de normal primaria, sábados estudiar, de lunes a viernes trabajar, domingos eran para mi familia; pero los domingo llegaba a la comunidad del 78 a 1980 estuve viviendo en la comunidad como promotora; ayudar al juez, ayudar en las fiestas, integrarse a la comunidad, después llegaban los jefes y hacían investigación, este joven se porta bien va a ser contratado; esta chica, éramos jovencitas de 16 años, se porta bien le vamos a dar su base, pero si no pues ni modo y entonces eran muy estrictos y me integre a la comunidad. Yo solo iba a ver a mi familia a Hueyapan cada ocho días.

En torno al papel de profesora o rol de profesora ¿cuál fue su expectativa al ingresar a la normal?

Terminar una carrera, tener un sueldo y ayudarles a mis hermanos a estudiar para que ninguno se quedara sin estudiar. Desempeñe el papel, en ocasiones, de mamá y de papá cuando mi padre empezaba a tomar, yo creo que por la misma situación, porque él era carnicero, entonces yo le ayudaba a repartir toda la carne yo andaba ofreciendo carne en las casas del centro de Hueyapan donde tenían posibilidades, solamente ahí pasábamos a ofrecer y ya iba recogiendo que la ollita, que la cacerola y también mi papá me llevó a la presidencia a trabajar, cuando yo tenía 13 años. Eran unas máquinas de escribir como tipo araña para que yo hiciera mis prácticas; entonces ahí me pagaban 50 centavos la hora y con eso también me ayudaba para un par de zapatos, porque antes sólo se podía usar zapatos, un par, para todo el año y de ahí uno tenía que llegar y cambiarse los zapatos, ponerse los huarachitos o los de hule o lo que fueran o descalza, y los zapatos solo eran para la escuela, para que duraran un año. Entonces me dedicaba, me ponía, ya el secretario, ya también difunto, el maestro Antonio Bernal Hernández, el me daba ese trabajo, y como mi padre me corregía la letra cursiva entonces yo pasaba, transcribía las actas de nacimiento, las de defunción a los libros.

¿Qué tipo de profesores fueron con los que se identificó?

Muchos profesores que le echaban muchas ganas, estuve también en la jefatura, estuve trabajando en un alberge escolar, estuve trabajando en radio, produciendo guiones de radio, ¿recuerda a alguien en especial maestra? al profesor Francisco Paulino Ibáñez porque aparte de ser un compañero fue como un padre, porque yo a veces me cohibía, entonces él me decía no tienes por qué cohibirte, tu no vales menos ni vales más, valemos igual, entonces era como un asesor. Trabaje con él 10 años igual que con Manuel Viveros Narciso en la comisión de la unidad radiofónica bilingüe donde producíamos guiones, traducíamos lo mismo, los trasmitíamos en la XEOL y en la XEFJ de 6 a 7 de la mañana los lunes y los martes de 7:00 a 7.30 con los permisos de RTC.

¿Qué características presentaron aquellos profesores que le hicieron reflexionar sobre lo que deseaba ser?

Pues de hacer bien las cosas, de no avergonzarme de mi origen, de apoyar a mi familia, a mis hermanos, de echarle ganas al trabajo, la puntualidad, la dedicación, y gracias al maestro Paulino y a tantos más, fue como me hicieron una persona más segura; porque cuando me inicie, empecé así como insegura.

¿Cuáles fueron las principales enseñanzas que directamente le dejaron sus profesores en donde se formó como profesora?

La disciplina, la ética, el profesionalismo, siempre desempeñarse con eficiencia y con ética.

¿Se imaginaba en ese entonces que iba a llegar a ser directora escolar?

No, nunca me imaginé, al igual que nunca me imaginé tener un carro; o sea yo lo veía imposible, veía a las maestras en aquel entonces con su refresquito, con sus antojitos y uno atrás ahí en el mesabancos sin almorzar y bueno, ve que antes, yo no sé si le toco, en aquel entonces a la hora de recreo mandaban a traer sus antojitos los maestros, si uno estaba castigado pues terminando la tarea ahí en el salón y pues con esos antojos de querer almorzar; sin embargo, todo el sufrimiento, como hoy les digo a los jóvenes a los niños con las personas que platico que vienen de origen humilde, les digo, bueno el sufrimiento también te ayuda o

para hundirte o para salir adelante y además la sencillez. Es mejor la amistad que el dinero y así me fui abriendo campo, llegue a trabajar en la CORDE, en la jefatura, y en muchas comisiones. Fui fundadora de dos centros de educación preescolar, fue un reto muy grande, en el año de mil novecientos noventa y seis al dos mil funde una escuela de educación preescolar que se llama actualmente Vicente Lombardo Toledano en Xolapa San Sebastián; vendí elotes, hice kermes, visite a políticos, a tal grado que hasta el obispado nos ayudó y con ese dinero que reuní compramos el terreno; y luego me disfrazaba a veces de madre de familia y me iba a la SEP para poder interactuar con las madres de familia ante la SEP. Recuerdo al de planeación, no recuerdo el nombre, pero me acuerdo del apellido Alvízar; era de planeación, entonces yo me incrustaba, me camuflageaba con las madre de familia para poder ir a luchar. Conseguimos la construcción gratis y ahí está el centro de educación preescolar. Tenía yo varios proyectos, pero de ahí siempre respete las órdenes. Me comisionaron a la CORDE, también me fui a trabajar a la CORDE y nunca tuve problemas, afortunadamente, porque me expulsen de alguna comunidad. Si no tengo algo desagradable, cuando llegué a la primaria Jaime Torres Bonet porque trabaje con varones solo con una maestra y entonces llegue como directora técnica; me dieron la clave de directora técnica en mil novecientos noventa y tres y me estrene como directora en Atecox Xiutetelco, al sur del municipio de Xiutetelco, a dos horas.

¿Hubo algún profesor, director, que le inspiró a usted para llegar a ser directora?

No, nadie, sino siempre, en cuanto me dijeron que tenía que abrir mi escalafón lo abrí, nunca me perdí ningún curso de superación personal. De todo todos los cursos yo los aprovechaba; y entregaba oportunamente mis documentos; entonces fue como me llego la clave, fue bajo concurso, bajo escalafón en el 2003, pero igual me desempeñe como apoyo técnico. Como trabajaba en preescolar en la mañana, en la tarde me desempeñaba como apoyo técnico en el municipio de Hueytamalco, era pesado.

¿Podría contarme cómo fue su ingreso a la labor docente?

Mi ingreso fue, se podría decir que accidentalmente, porque no fue con una intención, sino llegue y me aplican el examen en Náhuatl y me dicen que puedo ser maestra; en aquel

entonces así nos dijeron, me fui al curso, le eche ganas y me incorpore al magisterio y ya estando en el magisterio me gusto siempre aprender, aprender a respetar a mis superiores, no ser envidiosa, si no compartir y eso me ha llevado hasta hoy donde estoy, entonces igual la satisfacción más bonita que he tenido es que, actualmente preparamos a una niña en náhuatl con discursos, oratoria en náhuatl. Mis compañeros y yo nos ayudamos a preparar los temas de oratoria y ya me encargan a mí para traducirlo al náhuatl y luego nos vamos al concurso y entonces la niña de nombre Jennifer S. C., ahorita está en el CEBETIS, nos fue a representar en la zona, en Atempan en nivel regional, ocupó el segundo lugar y llegamos hasta el cabildo del municipio de Teziutlán en el año, no recuerdo cual año, pero llegamos ahí y entonces eso me motivaba y ya no me importaba desvelarme si no deseaba seguir “oye Fide nos puedes traducir un cuento”, adelante, “oye nos puedes traducir un poema”, adelante.

¿Alguna experiencia gratificante de esos primeros días, de su ingreso a la docencia?

La experiencia gratificante es que me dejaron poco tiempo ante grupo. Dos años estuve como promotora castellanizadora en Atoluca, reuní, levante censo, subir y bajar veredas y al ver que hay mucho alumnado comisionaron a otra compañera. Después me cambiaron a un albergue, ahí también aprendí a como compartir con 50 niños, dormir con ellos, el ser como su madre, apoyarlos en las tareas y de ahí me comisionaron a teatro bilingüe y de ahí entonces me fui a México a cantar con algunas personas que cantan en náhuatl y eso fue muy bonito porque cuando aquí me humillaban llegue a México. Mi primer viaje fue en mil novecientos ochenta, nunca había viajado en ADO y entonces llegue al museo universitario del Chopo en México. Cuando vi que las filas estaban gigantes, habían pagado su entrada para que fueran a ver a los participantes que iban de Puebla; la danza de los Paxtles de Chignautla, un señor de nombre Celestino R. de Yaonahuac, Manuel E. que es cantautor en náhuatl y en español y; así, venían de Chiapas, conocí a María Sabina, venían de San Luis Potosí y, entonces al regresar nos pagaron hospedaje y alimentación en la casa del maestro. Ya no recuerdo en que colonia en México. Regresamos nos dieron una gratificación y entonces dije: “si vale mi idioma”, entonces debo seguir cultivándolo y empecé a propagarlo; empecé a decirles a todos “sabes que, no te avergüences esto vale y es tu fortaleza y puedes salir adelante”.

Usted comentaba que era un poco tímida, “yo fui muy tímida” y ¿tendría relación con esto que me comenta sobre su lengua, sobre el que era hablante de una lengua indígena? Si, si fui muy tímida, porque cuando uno habla lengua indígena uno se siente menos que los demás y luego la otra situación que ¿cómo le puedo decir? se siente uno menos en saber y luego menos en la economía y luego el trato que recibe uno, en ocasiones de algunos alumnos que son, o más inteligentes, o más pudientes; entonces sí, se vuelve uno tímida, se vuelve uno a veces como acomplejado, como con resentimiento, pero le digo ahora esta niña, de la que le digo que se llama Jennifer S. C. me gusta apoyar a los niños o compañeros o todas las personas que no tienen esas posibilidades, porque me reflejo y por qué esta niña, su madre es invidente, su padre es sin empleo, es recopilador de basura y la niña va muy bien, le dieron su tableta, fuimos a Puebla y bueno, con eso cuando llegué a la Jaime Torres Bodet, que fue en el 2007, no teníamos escuela de calidad, me dedicaba a hacer los proyectos. Eran las 8 de la noche y yo estaba en la escuela porque yo no tenía computadora, entonces realizaba ahí los proyectos y luego invitaba a mis compañeras a que firmaran el proyecto; pero tuve muchos obstáculos, el trabajar con varones, porque el director, era un director comisionado y al ver que llega una directora técnica y mujer es cuando me empezaron, igual, a bloquear.

¿Cómo fue su relación con los directivos con los que trabajo antes de ser directora?

Bien, porque ¿sabe que es lo me ha abierto mucho las puertas?, de que no me guardo la cosas, me piden una traducción o que ayúdame en esto. Yo los ayudo y entonces, en el 2005 cometieron una injusticia conmigo, porque ya me tocaba estar en la escuela Jaime Torres Bodet pero como no pudieron mover al director comisionado por las influencias sindicales me mandaron a Atecox y yo supe después que me defendieron dos compañeros y que dijeron que habían hecho una injusticia conmigo que ¿por qué habían dejado a la maestra Fidelina irse a la zona de Xiutetelco, cuando merecía estar en la zona de Teziutlán?.

¿Cómo se llevaban los directivos con sus compañeros maestros?

Los directivos pues como en todo, en una escuela siempre hay gente muy cumplida, hay gente un poquito perezosa, de todo un poco; pero como estudie la maestría, después el diplomado en gestión educativa, conviví con directores, que no eran de primaria bilingüe,

sino eran de primaria general; entonces les platicaba y ellos me daban mucho ánimo inclusive hicimos un simulacro, como recuerdo que ellos llegaron muy de traje dicen “¿saben qué? como no nos conocen vamos a llegar a la primaria Jaime Torres Bodet como si fuésemos los auditores y llegaron mis compañeros directores pero no del sistema y empezaron a entrevistar a los maestros y ellos se preocuparon: entonces eso me ayudó mucho a seguir adelante y me decían tú puedes, tu puedes y te vamos a echar la mano; era un colegiado de directores.

¿Cómo era la relación entre los directivos y los padres?

Yo recuerdo que en algunas situaciones un poquito más difíciles, porque se ven como enemigos, los padres con los directivos o con los docentes; cuando no debería de ser así, entonces marcan sus distancias y cuando uno marca distancias, ellos, no se acercan, ellos dan todo siempre y cuando uno los dirija de manera adecuada y trabajando la empatía; porque finalmente los padres ven cómo le hacen pero apoyan al maestro llevándole materiales que les piden, convivios, las faenas. En esta primaria de la Jaime Torres Bodet, a mi llegada, no entraban las mujeres a las faenas, no entraban las mujeres, madres solteras; cuando llegué e implemente, claro gracias al diplomado de gestión educativa, donde los directores comentábamos nuestras experiencias, dificultades, nos pasábamos los tips en ese diplomado. Las madres solteras no iban a trabajar con el pico, el azadón, sino a ella se les destinaban otras actividades y llevaban inclusive el almuerzo; entonces al terminó de la faena que era de 7 a 10 de la mañana todos los domingos se les colocaba sus mesas, su agua, su refresco y su comida y eran unos almuerzos bonitos de convivencia porque gracias a las asesorías de los otros directores me decían esto es un reto, ser director o ser directora no es ser un capataz y nos ubicaban bueno como quieres ser un director autoritario, un director que combine cualidades o uno que haga todo lo que dicen los maestros. Entonces quieres ser líder se dice “vamos a hacerlo”, “vénganse compañeros vamos a hacer esto” y no estar con el dedo porque eso nos lleva al fracaso, porque por el simple hecho de ser director o directora en una escuela hay gente que dice ¡ay! la directora o director, pero igual ahí tuve una experiencia bonita porque tuve un docente que como no era de su simpatía, le exigía un poquito más que se quedarán en la tarde, que destinarán tiempo para los niños con dificultades de aprendizaje; entonces me buscaba algunos detalles, pero en la medida que necesitaba permiso yo era

accesible con sus materiales, con escuelas de calidad que entramos en el 2007, gracias a escuela de calidad pudimos hacer muchas cosas: el techumbre, con otros medios colocamos el policarbonato de la primaria, una entrada de 3 metros por 12 de fondo. Entonces cuando uno hace bien las cosas, afecta o hiere susceptibilidades, y entonces en una ocasión me hizo un berrinche el profesor; llegaron dos maestros y le dicen: “oye compañerito te estás pasando, la maestra es accesible yo no entiendo porque tú tienes malas intenciones”. Entonces me ha quedado esa filosofía de que cuando uno hace las cosas con cariño no se dificultan, con esmero; entonces en el último de los casos si quieren atropellar mis derechos no va a faltar gente que diga “oye te pasas, alto”

Y ¿Cuál era el papel que jugaban los directivos con los estudiantes?

En esta escuela de la Jaime Torres Bodet siempre he pasado a los salones y si es una festividad, un ejemplo: el 5 de febrero después de los honores, pasaba, “hijos”, siempre les digo así, “hijos e hijas les vengo a invitar que investiguen más de lo que tratamos en los honores, o del desfile de banderas, entren a internet, platiquen con su abuelito, pregúntenle ¿cómo fue la historia de la bandera?. Y siempre pasaba así con los salones “¿Cómo están hijos bien?”. Luego les decía, ya llegó la directora regañona, pero cuando tengan sus 20 años se van a acordar de que la directora pasaba a su salón. A los de quinto y a los de sexto les contaba mi historia de cómo había salido, para que ellos, los pudientes, o los que tienen mayores recursos que no se burlaran de los otros porque ahí empezaba ya el bullying.

¿Recuerda a algún directivo que hacía un buen trabajo en la escuela?

Si el maestro Salvador Hernández Hernández, porque fue muy paciente, yo no fui personal de él pero dejó huella en la comunidad, entonces era un director muy paciente y muy cumplido, ya se jubiló, él ya se retiró al igual que otros directores que se han jubilado

¿Que lo hacía especial, nada más su cumplimiento?

Su cumplimiento y bueno, cuando llegué a esa escuela revise todo los expedientes por año y encontré muchos documentos de cómo les hacía los recordatorios; o sea trabajaba mucho la

norma, entonces tenemos directores que trabajamos mucho la Norma y tenemos muchos directores, no pues de palabra, pero lo que he aprendido es que se va combinando la Norma y el compañerismo, el diálogo, porque si es mucha norma se sienten agredidos los compañeros y lejos de armar un equipo armónico se desequilibran y entonces el rumbo de la escuela ya no camina.

¿Qué experiencias le llevaron a usted a ser directora?

Pues mucho compromiso, porque como me llegó la plaza entonces comencé a platicar con varios directores de manera particular y, en una ocasión tuve el problema de un niño que pintarrajeó los baños escribiendo cosas de las maestras, entonces consulte a las maestras, a todos los reuní y les dije: “que hacemos con este alumno”, era un joven como de 14 años, venía de una familia promiscua, entonces empezó a escribir cosas obscenas de todas las maestras y lo quise expulsar; pero luego está derechos humanos, luego le platiqué al Comité de Educación para tener el respaldo, luego tenía el apoyo de Próspera, se le iba a quitar y me reuní primero con los maestros, luego con el comité, para ver qué se hacía consulte a otros directores recuerdo a la maestra que está en el Pinal, Minerva, la fui a buscar y le dije ¿qué hago? me dice no puedes expulsar al niño. Fue una incapacidad que también me pasó y me dijo ¡no! esto es un reto, ponte en el lugar de la madre de familia, ¿si tu hijo se porta mal lo vas a correr de tu casa? ¡No! aquí hay que desarrollar habilidades, platicar, comprometerse y no se debe de ir de la escuela; lo pueden suspender temporalmente siempre y cuando el comité esté de acuerdo y los padres te firmen una carta compromiso es más, el muchachito también te tiene que firmar la carta compromiso, sin afectarlo económicamente, porque era de escasos recursos, y tiene que regresar, nada de que aquí no pude, ¡No! Aquí la gente Confía en nosotros, que nosotros vamos a educar a su hijo.

Mencionaba que algo que le llevó a ser directora, Fue el compromiso

Primero mi afán de contribuir a las mejorías de las escuelas, de la educación; porque yo veía que como maestra no se pueden hacer grandes cosas, y eso lo pensé al principio, pero ya al estar como directora igual vi que era coordinarme con la gente. Al menos eran 140 padres de familia, 6 maestros, 10 del comité; y entonces, era más responsabilidad, tenía que tener esa

capacidad para poder coordinar a más grupos, lo cual como maestra de grupo nada más interactúa con 30 padres de familia. Y, pues ya estaba en el compromiso, entonces le tenía que echar muchas ganas; dispuse sábados, dispuse de domingos, para hacer las faenas. Yo me integraba con el comité desde 6:30 de la mañana para recibir a los faeneros; cuando llegaban los faeneros ya estaba el comité y una servidora; entonces así no decían ¿pues no! porque siempre estuve presente con ellos.

¿Con qué directores se sigue identificando en su trabajo?

Con el maestro Juan Martínez, que trabaja en la escuela primaria Angélica Castro de la fuente en Amila, de mi nivel o de mi modalidad. De primarias generales la maestra Minerva que trabaja en el Pinal; inclusive he ido a las escuelas ya por la amistad voy a ver sus aulas, les tomo foto, me gusta cómo tienen sus escenarios, todo eso se los platicaba a mis compañeros siempre con el afán de mejorar como maestros y como directora; porque sí estaba bien el trabajo de los maestros decían la escuela, no personalizar.

¿Qué le inspiraron esos maestros?

Ánimo, recuerdo mucho a la maestra Mirna Ortega Carrasco que siempre me apoyó, siempre decía: “si no acepta un maestro u otro lo vamos a hacer”, entonces, le repito, en una escuela siempre hay alguien que es un poquito perezoso pero hay uno que le da ánimo y entonces en ocasiones tenía que ir a los talleres de náhuatl y les digo “compañeros tengo la semana con muchas actividades pero me llegó una comisión de salir por lo del náhuatl o por curso de radio o por el libro cartonero” no, no, no, decía un compañero, yo me voy a la reunión y decía otra maestra yo me quedo y vete aprovecha ahorita. Si te van a pagar los gastos ves, por algo te invitaron, aquí nos encargamos nosotros de la escuela. Hubo momentos así, como en todo, altos y bajos; había días de debate, había días que nos enojábamos un poquitito y había días que nuevamente íbamos a los convivios del día del maestro, de Navidad.

Actualmente, ¿Qué opinión tiene del director?

Pues qué es una entrega total que debe de tener, a reserva de que delegue, no siempre puede caer bien, entonces mucho una comunicación horizontal; porque hay cosas que no se van a debatir, porque a mí también me piden y me dan indicaciones, y hay cosas que las vamos a consensar. Una comunicación horizontal se tiene que ir alternando

¿Qué prácticas sigue realizando que crea que hayan sido influidas, por su experiencia pasada, con los directivos escolares?

Tips, cuando alguien se acerca en los consejos técnicos de directores, que los hacemos director de preescolar y directores de primaria, ahí es donde en ocasiones digo pues eso no lo he realizado, voy a implementarlo y siempre ha sido de intercambio y de crecimiento; entonces, entre directores nos vamos identificando y dicen: “Oye échame la mano en esto, o yo también he recurrido; “cómo le hiciste Juanito”, y otro director, “cómo le haces porque tengo la misma dificultad”. Más que el trabajo académico, son las actitudes; porque si no hay actitudes buenas no hay progreso. Y después, meterse a las aulas para revisar su lista de asistencia, su planeación, sus recursos, las evidencias son magníficas

Hace un momento nos planteaba una experiencia un tanto negativa cuando ingresa como directora al enfrentarse a varones ¿recuerda alguna experiencia positiva de sus primeros días como directora?

Como directora en Atecox, en Atecox estuve año y medio de trabajo y pues ahí tenía grupo y tenía el desayunador y aparte la dirección; entonces lo positivo es que cuando los compañeros ven lo que uno hace, siempre hay uno o dos que se humanizan y dicen: “Oye tienes mucho trabajo, si quieres yo checo el grupo, si quieres yo te imprimo, si quieres yo te ayudo”. Hay uno o dos de los seis y uno siempre es el que entorpece o se escapa o evade dice que te lo va a entregar y te hace entregar tarde los trabajos, entonces hay de todo

¿Qué cree que, frente a esos primeros problemas como directora, retomó de sus experiencias pasadas con sus directivos para resolverlos?

El diálogo y la convivencia en la hora de recreo, no permitir que cada maestro se encierre a desayunar en su aula sino en ocasiones en la biblioteca llevo algo, de mí sale. Se contrató a un intendente en la escuela de nombre Erika, muy eficiente señora que no causó nunca problema, y le digo doña Erika ya van a traer el desayuno ponga usted la mesa y ya los invitábamos: “Compañeros Llegó el xole que lo manda la mayordoma, trajeron molito a bueno, bueno vamos a desayunar juntos. Eso fue lo que ayudaba a menguar, a veces, un poquito de distanciamientos por el trabajo, por las exigencias, que no era que yo exigiera tanto si no era la comunicación vertical, se entrega para tal fecha y en estas condiciones el trabajo.

¿Qué cree que piensan sus compañeros sobre su trabajo como directora? ¿Cómo la ven?

Hay una compañera que dice que tengo el tono de mando muy fuerte, ella dice así. A lo mejor es mi tono yo le decía muchas veces mira a lo mejor porque desde niña, por ser la mayor, era yo muy mandona con mis hermanos y arrastro ese vicio pero ni estoy enojada, ni te guardo coraje, ni nada. Además vengo para ayudarte, entonces a veces, es el choque entre carácter; y hasta ahora la veo y cuando la veo la saludo, pero no hace mucha plática porque era sucesora del director al que yo fui a cambiar

Y ¿Cómo cree que la ven sus alumnos?

Pues hasta ahora me pasan a saludar, como vivo en Atoluca en el centro y en Atoluca sección tercera está la escuela, entonces cuando voy a las fiestas de los mayordomos: “Adiós Direc”, “Buenas tardes Direc” y comemos juntos; ahí en la comunidad, me identifican cómo originaria de ahí, aunque sinceramente pues yo no soy de ahí, soy originaria de Hueyapan, Pero desafortunadamente nunca trabajé en el municipio de Hueyapan.

¿Qué tiempo tiene trabajando aquí en Atoluca?

10 años Casi 11 como directora técnica

¿Qué opinión cree que tienen de usted, los padres de familia?

No, no sé; bueno creo que es cuestión de interpretar las miradas, yo los saludó y algunos, un poquito más fuerte de carácter, les digo: “adiós don Juanito”, “hasta luego don Fermín”, hasta luego maestra, no entro en detalles; yo lo saludo. Aunque en algún momento me hayan puesto Barreras yo los saludo, porque tengo el lema de que “si tú perdonas a los que te hacen daño, son más bendiciones para ti”; entonces todo eso lo he aprendido a través de otros directores, de otras personas, en superación personal. Llegó el momento, cuando tuve el detalle en el 2007 de que los maestros salían de la escuela, iban a desayunar ahí en las tienditas Y se tomaban más del tiempo de recreo; entonces para mí era muy difícil decir ya me cansé o cosas de esas, costó mucho. Entonces llegué a pensar y decía: “bueno como no soy hombre y de hombre a hombre pudiéramos a hablar”; o sea entre mis temores o la dificultad que pasé y después empecé platicando siempre con la gente que está superada y me dicen debes de leer. Me empecé a comprar libros y dije: “tengo que comprar libros para comprender al terco, al necio, al gritón, al tímido y al participativo; por qué razón, porque todos los seres humanos arrastramos traumas y nuestra conducta se debe a algo atrás, a una retrospectiva, tenemos frustraciones y entonces eso lo manifestamos entonces lejos de atacar a algún compañero mejor comprenderlo o retirarme, que medite y ya después en otro momento ya voy y le digo: “que pasó ya estás más tranquilo”. Pero esa asesoría la recibía de otras personas externas, me pusieron muchas trampas cuando llegué y me acorralaban porque me decían: “aquí se va hacer lo que nosotros decimos, no porque seas directora vamos a hacer lo que tú dices” y por eso me habían obstaculizado el ingreso al PEC; pero le platique al profesor Marcelo, Jefe de sector, a la parte sindical, dialogaron y entonces poco a poquito con tenacidad se incorporó a la escuela y cambio un poquito la imagen, porque no tenían escritorios, no tenían locker; entonces, en el primer año nos dieron \$70,000 pesos, por escuelas de calidad, 50 nos dio PEC pero luego aportó el comité \$10,000 pesos y entonces se duplicó, porque era peso por peso y así fue como cada maestro tenía su grabadora, su videocasetera, su televisión; le habló del 2007, 2008. Después hicimos el proyecto del techumbre; el licenciado Carlos Peredo nos hizo el proyecto porque no nos pudo ayudar, Creo que \$750,000 pesos costaba el techumbre y lo fuimos haciendo con escuelas de calidad cada vez que presentábamos nuestro proyecto era el 50% para lo que les hacía falta a los maestros y el 50% para los cimientos. Afortunadamente tuve dos integrantes del comité: el Señor Santiago y el señor Pedro, que

son albañiles y trabajaban con arquitectos, entonces a través de ellos conocí al club rotario y el club rotario también ayudó al pueblo; porque el problema es que no teníamos agua, hizo un estudio y el meollo del asunto es que no radicaba en que nos dieran otra toma de agua, sino remontar a un estudio de ahí del pueblo, de dónde venía el agua del Cerro, y ya les dieron un apoyo con tubería y se hicieron más cajas de agua, gracias a esas personas que trabajaban con el club rotario; y entonces. Ya teníamos más agua, decían: “ahora la prioridad es la escuela”

Cómo se define como directora?

pues me defino de mucha lucha, perseverante, en ocasiones si perdí el control de mis emociones al ver que yo buscaba mejoras para las escuelas y la gente no respondía; entonces yo buscaba asesoría, buscaba apoyo, buscaba amistades, para conseguirle a los maestros todos los recursos, para que ellos vieran que si era capaz de conseguir recursos y poco a poco se fueron convenciendo o la otra situación es que Llevaba yo a los de la CORDE, que me visitaran, yo no tenía miedo que me visitaran, a los presidentes municipales que visitarán la escuela, preparábamos a los alumnos, el saludo en náhuatl, que los reciban, comidas, por ejemplo, típicas: los frijoles enchilados y bueno siempre con atenciones y entonces fue como ellos nos iban apoyando.

¿Considera que ha cambiado algo de cuando usted inicio como directora a estas fechas en que sigue usted como directora?

Sí, porque cuando llegué, llegué con año y medio de experiencia y en Atecox pues la situación era; otra la misma lejanía hacía que todos los maestros viajáramos juntos almorzáramos juntos, que nadie se quedara porque era sólido pasar por el Aguaje, son lugares áridos y peligrosos y entonces eso nos mantenía unidos pero al estar aquí, a orilla de carretera, ya muchos maestros tienen su carro entonces como que ya nadie quiere así armonizar; pero con las convivencias, las pláticas y al ver que ya fuimos reconocidos con el premio del estímulo al maestro eso nos unió y entonces nos sentimos felices y ya fue cuando empezamos a cambiar y a crecer juntos. Llegué a Atoluca en el 2007 con algunos temores de como operativizar al grupo colegiado ante la resistencia; porque el director comisionado quedó ahí

mismo pero ahora como maestro, como docente; entonces, se sintió desplazado y luego por una mujer. Todavía le dije échale ganas y yo te voy a dar tus notas laudatorias y vas a llevarlas a escalafón y vas a llegar a ser un director técnico igual yo. Yo no logré mi plaza técnica por favoritismos, lo logré luchando, entonces yo te invito a que le echas ganas, yo te voy a dar tus notas y le vamos a echar ganas porque si estás bien tú, va a estar bien el otro y el otro, van hablar de la escuela, no de que el grupo de primer año está bien o que el grupo de segundo no, no, no de todos. Somos una familia, aquí somos una familia.

¿Qué significa para usted ser directora, hoy día?

De mucha responsabilidad, de compromiso social, de tener ética para hablar con los maestros y no herir susceptibilidades; porque cada maestro tiene sus cualidades y todos, todos tienen sus cualidades, sino en lo académico en lo creativo; sino en la comunicación con los padres; en las reuniones de Consejos técnicos; ahí planeamos todo. En las reuniones bimestrales igual, hacemos talleres con los padres, la reunión debe de durar una hora cada dos meses; recibimos a los padres con alguna reflexión; por ejemplo, El vuelo del águila, algunos talleres, de tal manera que reflexionen de que sus hijos o no llevan los útiles y pasan por situaciones desagradables los niños, para que ellos reflexionen, entonces cada maestro recibe con música a los padres. En cuanto se reúnen empieza su taller. Hacemos demostración de lo aprendido ya tenemos el techo y entonces invitamos a los padres, lo hacemos a la hora de recreo. Permitimos que lleven el almuerzo, porque los padres entran; pero hay una entrada en donde tenemos unas bancas que nos obsequió la escuela de San Pedro Xoloco y ahí entonces desayunan los padres con sus hijos. No podemos tener desayunador porque el terreno está muy limitado, es pequeño. En el 2003 un exdirector hizo una expropiación del mismo tamaño del terreno de la escuela, pero cuando llego yo, en el 2007, quise cercar por que entraban los niños por la parte de atrás de la dirección y por la parte de enfrente; al empezar a ver cómo voy a bardear, de inmediato los hijos del dueño finado, empezaron a demandarme porque no había escritura, entonces resulta que ese caso llegó aquí a Teziutlán. Me pusieron un abogado defensor, porque luché mucho por ese terreno, ahí estaba la cancha, ahí habían construido 8 sanitarios, y todo eso se perdió. Teníamos la cancha, la ocupábamos como estacionamiento, la cancha de fútbol, otro director había sembrado árboles de fresno y

ahí se quedó todo porque no estaba legalizado. Haga de cuenta que expropiaron el terreno y se confiaron; empezaron a construir ahí con el apoyo de los padres eso sanitarios y no estaba legalizado. Entonces llegó yo y dije “ahora sí voy a cercar, a sembrar plantas”. Pues que paso, de inmediato abrió los ojos y lo perdimos en el año 2012, todavía nos dijeron si siguen peleando el terreno les vamos a cobrar los años que usaron el terreno del 2003 al 2012. Fue a través de un diario oficial en el 2003 y después el licenciado Carlos Peredo nos apoyó mucho, él nos ayudó. En Cabildo se volvió a reconsiderar la segunda expropiación pero más requisitada y resulta que fuimos a Ciudad Judicial y nada, porque los hijos de los finados, ellos traían un solo abogado y era un abogado con conocimientos en dactiloscopia y nosotros no teníamos un abogado definitivo: era de la CORDE, era de la presidencia y como no estaba nada legalizado, decíamos “pues ese terreno que estamos ocupando, de la cancha, es de la escuela”. Fue donde se pusieron tristes, hubo padres que me decían hay que plantarnos en la puerta y no vamos a dejar entrar al jurídico, con armas, les decía no, no vamos a ganar nada, mejor vamos a luchar por la vía legal y el presidente auxiliar, Don Arturo Patricio, apoyó mucho para que no perdiéramos el terreno pero el juez nos traicionó, el extendió una constancia de posesión de aquella parte, cuando la posesión la tenía la escuela, entonces me obligaron a entregar el terreno, porque en esos tiempos había un pleito entre Luis Lapuente y el doctor Camacho. Ya había ganado la situación Don Luis Lapuente y entonces para que no estuviera peor me dijeron: “entrega el terreno”; todavía consulte abogados y me dijeron “No maestra entrega el terreno antes de que usted vaya a ser aprendida y después, si quiere, medita y lo vuelven a replantear” pero no, ya no pudimos hacer nada, entonces a partir de eso tuvimos que reorientar el drenaje, nos quedamos con 4 sanitarios.

A partir de estas experiencias ¿Qué diferencias puede usted encontrar entre ser docente y ser director?

El ser docente es un trabajo, pues igual, se debe tener esa capacidad de liderar, pero su ámbito es más pequeño y el ser director hay que liderar con los docentes, con el comité, que son 10 y con el resto de los padres.

Si le dieran a elegir ¿le gustaría regresar a ser profesora de aula o seguir como directivo?

Pues seguir como directivo, porque también uno puede transformar una escuela no al 100% pero si puede uno ir innovando; y ya con la experiencia ya puedo hacer eso, es mayor el ámbito de influencia, es mayor responsabilidad, pero siempre son retos y no estamos en época de descender sino de ascender. Ascender, no porque yo ascienda, porque no aspiro a ser supervisora, he visto el trabajo de los supervisores y es demasiado absorbente; sino uno puede transformar, tanto la participación de los padres, uno los puede animar, o sea uno interactúa con padres, maestros y alumnos y eso es muy satisfactorio, en lo personal.

¿Le ha dejado satisfecha su función como directora?

Sí, porque he tenido muchas dificultades y luego digo: “no es posible, cómo le hice, quien me asesoró, donde agarre la paciencia, entre más problemas tenga uno son más habilidades de pensamiento que uno desarrolla y quién no tiene dificultades pues siempre es exitoso y eso lo vi también en la escuela.

Qué recomendaría usted para los nuevos directivos que están llegando a las escuelas?

Que tienen que ser éticos, tienen que ser inquietos, pero no dejar de ser humanos. Que no nos vean a los directores como capataces, como que nosotros podemos desquitarnos. Nunca me he desquitado. Y eso me ha llevado a mantenerme en la escuela; porque imagínese todo mi trayecto que no he tenido problema y que en dos por tres pierda yo la cabeza. Como les digo a mis compañeros, si ustedes quieren podemos mejorar pero si ustedes dicen que ya no vamos a hacer mejoras en la escuela no hay problema; yo no me voy a disgustar con ustedes por imponer algo, todos avanzamos o todos nos truncamos. ¿Cómo queremos que esté nuestra escuela? de las mejores o ser del montón o destacarnos, porque están escuela cercana, y como les decía a ellos ahorita en las preinscripciones: “de qué sirve que pongamos tanto rótulos de que se aceptan niños, tenemos que tratar bien a los niños, tomar en cuenta las participaciones, talleres con los padres”. Llevamos a un conferencista que es autor de un libro que se llama “daño emocional”. Entonces la gente así si va a colaborar, pero va a depender de nosotros; o salimos adelante o cómo ven, o nos mantenemos como estamos, pero no debemos de bajar, pero si podemos mejorar, pero juntos, y así a nadie le van a culpar y además tiene que haber discreción. Yo no voy a andar hablando de ustedes, qué tal profesor no quiere jalar. A lo

mejor alguien lo haga, pero lo vamos a saber, los mismos padres nos dicen. Si los padres o la comunidad escolar nos ven peleados no vamos a avanzar. Y en una ocasión recuerdo que una maestra, centrada, le dijo a otra maestra, mira no siempre simpatizamos, pero está es nuestra familia, afuera no te voy a saludar porque no me caes muy bien, pero aquí eres mi compañera, entonces, aquí nos vamos a comportar; como ves; ahí mismo, nosotros en los consejos, en las reuniones, nos decíamos nuestras cosas pero al interior. Adiós, adiós, te quedas, te vas o quieres el raid y así nunca tuvimos problema de que ya nos involucraron, que los padres o que dice la directora, que dijo el maestro. El maestro Miguel Aguilar fue un buen asesor para mí porque me decía: “tú le llevas un comunicado al maestro y si no te quiere firmar se lo dejas, pero en el oficio de recibido le anotas eran las 11 de la mañana y no quiso firmar, en frente del Profe” No, no te grites con él. “Bueno profe se lo dejo de todas maneras” y no discutas y, entonces él también como supervisor, fue equilibrado; porque tiene mucho que ver. Si uno está respaldado con el supervisor, uno puede actuar con seguridad. Al principio uno de los docentes como que llevaba y traía. El supervisor le preguntaba ¿y la directora, a donde está y a qué horas llegó? pero se va descubriendo el hilito y se va platicando. Entonces se dan cuenta que no, yo siempre di tiempo de más; entonces no me discutían tiempo para nada.

Maestra ¿considera que el papel del director tiene que ver con el vínculo o la relación que tenga con su supervisor escolar? o ¿tiene más peso la relación que tenga con sus docentes sus maestros o sus alumnos?

Más peso con los maestros y con los padres de familia. Un profesor se enfermaba con frecuencia por la glucosa y entonces yo hacía convenio con los padres; voy a hacer mi trabajo de directora después del recreo; después de las 12 y en la mañana voy a atender a sus hijos porque no hay quien los atienda y pedí apoyo con los de guardia y decían o atiendo mi grupo o atiendo al ajeno, más la guardia; bueno. o por ciclos; si es de primer grado que lo atienda la de segundo. No tampoco, entonces yo dije: “Bueno, yo me hago responsable” y me habla por teléfono en una ocasión el supervisor, que no era el maestro Miguel, era otro, y me dice “maestra la quiero aquí en media hora, quiero que venga a traer esta información o que los datos estadísticos no son congruentes” y le dije “profe, llegó en una hora” no “que yo soy el

supervisor y tienes que hacerme caso” mire profe Discúlpeme pero voy a quedar un poquito mal con usted porque aquí son 30 niños y aparte son 30 padres de familia, usted lo que busca es que yo salga afectada. Yo ya hice un convenio y usted estuvo en él convenio de que yo voy a atender a los niños de 8:30 a 11:30 después de eso ya me dedico a terminar todos mis trabajos de directora y sí, entonces, es mejor quedar bien con los maestros y con la comunidad escolar que con el supervisor, definitivamente.

Muy bien maestra, pues hemos hecho un breve recorrido de una función tan importante como lo es la función directiva con la cual usted se encuentra plenamente identificada.

Cuántos años tiene como directiva?

11 aquí en Atoluca, del 2007 a la fecha y allá en Ateacax año y medio. Llegué en el 2005 y baje en el 2007. Ya llegué en Mayo estaban preparando los bailables.

Por lo que se ve, la significatividad a la que le da mayor peso es precisamente a esa tarea de gestión, esa tarea de trabajo con los compañeros, de poder, como usted lo decía en su relato, trabajar, modificar, transformar a la escuela, la forma de vida de esos niños que a lo mejor con los que usted se reflejaba. ¿Esas serían parte de las principales tareas que usted recupera y reconoce como más importantes?

Si, aunque no ha sido nada fácil, yo a veces lloraba de desesperación; claro no enfrente de los maestros, decía Bueno, si yo quiero hacer las cosas bien, ¿porque entonces me ponen obstáculos?. Y decía, no Fide, tienes que avanzar. Qué pena sería que yo dijera bueno, renunció o cámbienme de escuela porque ya no aguanto a mis compañeros ¿y la actitud de algunos maestros positivos?. Recuerdo bonito a algunos maestros que no podría decir ahorita el nombre para no etiquetar, pero sí era difícil la actitud de uno y de otro. Permisos y permisos, que se lastimó mi mamá, que se cayó no sé quién, y que a mi sobrino, y que a mi papá. En un principio creí, pero me faltó a mí verificar en el ISSSTE; entonces después me decían: “Vimos a uno de tu personal, lo vimos en tal parte”. Cómo, porque yo anotaba, llevaba un diario, entonces decía “el día lunes salió el personal docente tal, dice que se va a consulta, dice que se va a ver a su mamá que está hospitalizada, para que cuando me dijera

el jefe de zona o el supervisor que lo vieron en tal parte decía: “él me dijo que se fue a tal parte y yo creí”. Y sí hubo mucho abuso de esa parte, pero ya todos lo tenían ubicado ya no tenía credibilidad. Pero fue director un tiempo, pero ya no, ya no tenía el grado superior de sexto, si no ya tenía otro grado, por lo mismo de que ya está cansado, ya nada más está cuidando el lugar. Cuando uno hace las cosas bien, nadie nos puede tirar, así le pueda yo caer mal a alguien, no me pueden buscar los pies. Y si yo hago las cosas mal, por más que me apoye en mis compañeros, no me pueden salvar, porque todos somos responsables de nuestros actos. Yo le quiero agradecer, maestra, el tiempo que nos ha brindado, ha sido muy interesante tener este acercamiento y esperemos que una vez que registremos esta información se la podamos compartir. Sería interesante poder hacerlo con usted. Agradezco el tiempo y ¿no sé si quiera usted agregar algo más?; pues invitar a quienes vayan a leer este trabajo a hacer bien las cosas en donde quiera que nos ubiquemos: como docentes, como intendentes, como secretarios, hacerlo bien y eso siempre va a Resaltar y entonces eso deja satisfacción para uno en lo personal y la satisfacción nos hace ser feliz y entonces él estar feliz es parte del desarrollo personal. Hasta uno está sano porque uno nada tiene que esconder y aparte de que yo creo en la justicia divina: si hacen algo en contra de nosotros, sí nos entorpecen los trabajos, a la larga ellos se van a sentir reflejados; se van a acordar y decir creo que actúe de manera injusta. En la actualidad ya no debemos de ser individualistas sino compartir todo, porque eso es muy bonito, la gente nos va a recordar de lo poco o mucho que compartimos; entonces, así sean estudiantes, así sean maestros, académicos, docentes, amas de casa, deben desarrollar habilidades de Liderazgo. Las cosas deben hacerse con calidad y calidez. Hubo momentos en que me puse un poquito sensible porque me hizo recordar mi infancia, pero vamos a seguir echándole ganas.

¡Muchas gracias maestra por el tiempo y la atención!

## SUJETO 2

Muy buenas tardes maestra Gilda, le agradezco el tiempo que nos destina para realizar este estudio que va dirigido conocer las experiencias que como docente se tienen en la función directiva. De antemano muchas gracias por el tiempo que nos destina. Gracias a usted por la invitación. Bueno en su paso por la escuela en relación con sus profesores y directivos ¿que recuerda?, ¿cómo fue ese paso por la escuela para usted? pues tengo recuerdos a partir de lo que fue educación primaria y la verdad con mis docentes fue un paso muy significativo. Viene a mi memoria el primer grado. En primer grado realmente tuve una experiencia, no muy buena, la maestra que nos daba clases era muy exigente, pero todavía usaba el método de jalar la patilla, de levantar la voz, de aventarnos gises; entonces realmente a pesar de que yo llevaba un buen promedio pero era, yo creo, más el temor de no llevar ese promedio o hacer las actividades bien por temor a una agresión física. Después en segundo grado tuve una maestra, la recuerdo mucho porque tenía el mismo nombre que yo y muy buena maestra. Yo siento que con ella aprendí bastante, fue una maestra que no sólo se preocupó por la parte académica se preocupaba también por el alumno: en cómo nos veía, nos preguntaba si llevábamos desayuno; entonces fue una maestra que realmente tuvo mucho impacto a lo mejor en los contenidos, no recuerdo mucho de su estilo de dar clases, pero me acuerdo de ella como persona. En un tercer grado si igual me tocó una mala experiencia de una maestra, inclusive en esa temporada yo bajé de promedio estuve a nada de reprobar pero yo creo que a la maestra no sé, ella me hacía sentir que no le caía bien, entonces las divisiones fueron para mí un coco horrible, yo no podía hacer divisiones y no porque no me supiera yo las multiplicaciones que son básicas para iniciar ese proceso, sino que era el temor o yo sentía ese rechazo de la maestra porque tenía sus consentidos y a pesar de que yo siempre era una alumna que llevaba un buen promedio, con ella no hubo ese clic, con ella no hubo esa aceptación, yo siento de mí para ella. Inclusive si yo la saludaba en la calle o sea no, no me regresan el saludo Y yo creo que eso tenía un impacto en el salón de clases. Posteriormente llegue a un cuarto año y la maestra que estaba ahí, la recuerdo con mucho cariño porque siempre confío en mí; inclusive ese año yo regrese a tener el primer lugar de

aprovechamiento. Pero igual, o sea, las divisiones fueron muy fluidas, todo lo hice muy bien, pero fue la paciencia, fue como el amor que la maestra transmitía al darnos clase, era muy significativa su clase a pesar de que eran clases muy tranquilas porque no pasábamos de una libreta y un pizarrón no había mucho uso de tecnología como ahorita pero recuerdo que nos ponía a cantar las tablas de multiplicar de la del dos hasta la del diez pero cantadita Y realmente no era algo que a mí me aburriera porque no entendiera yo. Si comprendía las tablas inclusive si me las preguntaban salteadas si las podía responder pero fue más en la actitud que la maestra tenía hacia todos nosotros porque ella no tenía favoritismos. Ya para un quinto grado fue otra maestra que incluso era la vecina de donde yo vivía. Igual o sea muy exigente esa maestra si era muy exigente pero tenía el tacto para pedir las cosas dentro de esa exigencia. Igual sus clases yo recuerdo algo muy significativo es que siempre nos pedía resumen en historia y hacer cuestionarios de lo más importante. Entonces de ahí, yo creo, que de esa maestra tengo el gusto por hacer la lectura pero no hacer una lectura donde yo subraye todo, sino como lo más relevante. Entonces a partir de ella tengo como ese gusto por hacer lectura y hacerme cuestionamientos mientras estoy leyendo, es de esa maestra de quinto grado. En sexto, tuve otra maestra que hasta la fecha la saludo y la saludó con mucho gusto. En el estilo de dar clase ella nos ponía por equipos siempre a trabajar Y siempre nos cuestionaba mucho, mucho, mucho. Recuerdo un ejercicio en el que todos daban una respuesta muy obvia y yo recuerdo que con mi equipo dábamos otra respuesta y ese día la maestra dijo ¡no! ¡Es que ustedes no están bien en el resultado! y empezamos a buscar, pero porque, o sea, porque está mal y mal y mal, hasta que dimos con la palabra que nos daba el resultado que nosotros teníamos. Y fue muy significativo ese aprendizaje porque ella nos enseñó, nos felicitó y nos dijo que ¡qué bueno que nosotros no nos habíamos conformado con esa respuesta de decir que estaba mal el resultado! sino que buscamos hasta dar ¿por qué nosotros dimos con ese resultado? ese día. Inclusive ella me decía que confiaba mucho en mí y que yo tenía un gran potencial pero me hablaba de... yo la sentía como una mamá en ese sentido de sobreprotegerme pero no sobreprotegerme de no la toquen, sino sobreprotegerme en el sentido de darme esa confianza de que yo podía hacer las cosas, de darme esa confianza de que yo podía levantar la mano y poder opinar. Eso era muy significativo y creo que la primaria fue una etapa muy padre; pero tuve tanto maestros que sacaron lo mejor de mí, como

otros que me hicieron como, como ir cayendo en ese promedio. Los directores bueno pues no, en esa etapa era como si ibas a la dirección era porque te portabas mal, o sea, quien no pisaba la dirección era un alumno de excelencia porque pues porque nunca estuvo con reportes. Es lo que yo tengo recuerdos de la dirección. La única vez que yo pise la dirección fue porque nos aplicaron un examen para ir a concursar al estatal, y recuerdo que en esa ocasión si nos tuvieron practicando mucho lo que fue español y matemáticas para ese examen y fue la única vez que yo recuerdo a la directora, inclusive no la recuerdo muy bien físicamente no tengo ni idea de ella; de las maestras si porque siempre estaban en el recreo, en el desayuno o que nos vigilaban mientras nosotros jugábamos pero del director como tal, no tengo una imagen, en lo que fue la primaria. Prácticamente el director, entonces, en aquel tiempo, el vínculo con los estudiantes era nulo. Si no había un acercamiento, inclusive no recuerdo que visitara salones o que fuera y que tuviera una conversación con nosotros como alumnos, o siquiera para darnos alguna indicación o a leernos el reglamento. Inclusive para las reuniones con los papás, siempre eran las reuniones con el maestro de grupo. ¿Y qué opinión te da eso hoy? ¿Qué piensas de eso? Pues yo considero que eso es como desvincularse no yo creo que el director tiene que ser la cabeza en una escuela y si está bien por una parte que se hagan reuniones grupales pero el director tiene que mandar a unas reuniones generales que se vea la figura del director como parte importante del funcionamiento de una escuela.

¿Qué opinión te merecían en aquel tiempo tus maestros y directivos? pues la verdad yo considero que tuve buenos maestros a pesar de tener algunos, con algunas actitudes negativas hacia los alumnos, pero era docentes comprometidos en cuanto a la enseñanza. Yo nunca vi a un maestro que estuviera metido haciendo papeles, no vi a un docente que estuviera pegado a la computadora, porque tenía que entregar tales actividades, o a los maestros que estuvieran tomando fotos para enviar algunas evidencias la verdad siempre el cien por ciento de la clase estaban dedicados a los alumnos, estaban dedicados a nosotros o sea realmente yo recuerdo un día de clases en la primaria y era el 100% para estudiar o sea, como alumno no teníamos el espacio o el tiempo para empezar hacer relajo porque el maestro estaba pendiente al 100% en el observar lo que estábamos haciendo nosotros.

¿Y eso como lo veías?

Pues yo considero que está bien, que estaba bien porque no teníamos tiempos de ocio ósea no teníamos tiempo de poder hacerle maldades a algún compañero o de poder salirnos del salón; o no teníamos tiempo de no entregar el trabajo, porque siempre teníamos los tiempos muy marcados. Inclusive recuerdo que teníamos nuestro horario de ver, de tal a tal hora vemos español, de tal a tal hora vemos matemáticas y realmente era el tiempo que se dedicaba a esa clase; o sea, nunca fue de ¡nos pasamos una hora más! se concluía el trabajo que se tenía programado, nos decía la maestra que íbamos a trabajar, cerrábamos los cuadernos y enseguida empezamos a ver la otra asignatura; entonces si eran muy marcados los tiempos.

En este recordar ¿recuerdas algún evento significativo donde el profesor o directivo jugó un papel importante? Si, cuando yo llegue a sexto año, mi mamá se tuvo que ir a trabajar fuera, y fue el compromiso de la maestra de ese grado de levantarme los ánimos y de levantarle los ánimos a mi abuelita que en ese momento fue quien se hizo cargo de mí y de mis hermanos fue muy significativo porque no fue solamente el apoyo para que yo aprendiera y para que yo me planteará la meta de ingresar a la secundaria, sino fue el apoyo emocional de decir que todas las familias son o tienen historias diferentes pero que no por eso yo me iba estancar o no iba yo a terminar una profesión; y la maestra siempre fue muy dedicada y muy constante en decirme que yo podía terminar una carrera que yo podía lograr muchas cosas entonces en ese sentido creo que la maestra que más recuerdo es a la maestra Margarita, porque recuerdo su nombre y es mi maestra de sexto grado ¿todavía vive? Todavía vive ¿y es a la que saludas con mucho gusto? si claro que sí ¡qué bueno!.

¿En general como describirías la relación entre alumnos, maestros y directivo en esa etapa de la escolaridad básica?

Pues era bastante el respeto, había mucho respeto de uno como alumno hacia los maestros, inclusive ellos entre maestros, la verdad siempre vi un trato cordial yo nunca observe que alguno de los maestros, entre ellos, se llevaran mal; el respeto hacia el director también era bastante de los maestros hacia el director y de los alumnos. Hacia el director también era el respeto pues muy, muy marcado, inclusive sabíamos que quien tocaba la dirección era ya porque realmente había pasado como el límite de lo que estaba permitido. Entre compañeros

pues a mí me tocó ser de las chicas más tímidas. Nunca fui jefa de grupo, nunca estuve como en la bolita de deportistas, o sea yo resaltaba porque siempre era como la que llevaba el buen promedio y estaba en la escolta a mí me gustaba mucho estar en la escolta y en la hora de recreo pues siempre se hacen las divisiones de grupos, pero no existía esa situación de bullying que ahorita existe ¿Por qué? porque si alguien te molestaba pues en ese momento se lo hacías saber ya fuera a tu hermano mayor para que fuera y le pusiera el alto a la persona que te estaba molestando. Yo tenía, en esa ocasión a un chico que siempre me roba mis lápices o me roba las gomas pero ya lo hacía con intención de molestarme, entonces, yo recuerdo que fui con mi hermano más grande, yo iba en tercero mi hermano ya iba en quinto y le dije Mira es que tal niño me está molestando, entonces a la hora de la salida mi hermano le dijo: oye yo te voy a pedir que no estés molestando a mi hermana porque si no, te la va a ver conmigo y pues yo creo que fue el remedio, porque ya el niño jamás en la vida me volvió a quitar una goma o un lápiz; entonces si acudía uno a los más grandes para apoyarte y con las compañeras jamás tuve algún roce.

¿Qué papel crees que jugaron los profesores y directivos para tu elección de carrera? ¿Crees que haya habido algo de por ahí de esos recuerdos que hayan generado el deseo de ser docente y directora?

Yo creo que sí, en las diferentes etapas que curse en primaria yo creo que la maestra Margarita fue un pilar importante en cuanto al dinamismo para dar las clases en la secundaria pues igual tuve también buenos maestros pero ahí ya cambio mi panorama en cuanto a lo que era un docente no porque es muy diferente un docente que esta contigo una hora, y de repente llega otro y te cambia es muy drastico el cambio que tiene uno de estar con en una primaria con un solo docente y pasar a una secundaria en donde a cada hora te van cambiando a los maestros entonces en secundaria y lo que es bachiller las maestras que mas recuerdo son las maestras que me daban matemáticas y la maestra en bachiller que me daba calculo; inclusive creo que de la maestra de matemáticas trate de imitar y hasta la fecha cuando escribo en el pizarrón imito el tipo de letra de la maestra porque visualmente me gustaba mucho.

¿Cómo crees que era la relación entre los padres, los profesores y directivos?

En el caso de lo que yo viví, creo que era una relación de respeto en cuanto a mi maestra con mi abuelita porque ella era la que directamente se comunicaba pero yo recuerdo que mi abuelita no estaba todo el tiempo en la escuela; ósea mi abuelita iba a la escuela cuando se firmaba boleta cuando había que tener una reunión porque íbamos a salir en algún bailable y tenía que ir a ver el modelo del vestido que se iba a utilizar y en reuniones para lo del pago, las inscripciones y cuando me tenía que inscribir; ósea yo no veía tanto tiempo a mi abuelita en la escuela, solamente para esas situaciones, para ir a firmar la boleta. Hubo una ocasión en que mi abuelita no había ido a firmar la boleta, y ahí si hubo problema, porque quisieron saber porque no había ido a firma la boleta y porque no había ido a la reunión, y entonces ahí hubo como, la verdad, no se si una sanción o un llamado de atención hacia mi abuelita porque de ahí en adelante ya nunca faltó a firmar una boleta de calificaciones o a recoger mis documentos en el día que a ella le decían entonces yo considero que si había mucho respeto hacia la educación y hacia el compromiso que tenían los papas para con los maestros inclusive mi abuelita, en una ocasión le dijo a la maestra que yo tenía que aprender y que si ella le entregaba mis orejas, mis orejas le recibía. Porque mi abuelita fue educada con su varita y ella decía que “en la escuela llevaban su varita de durazno y que si no aprendía con eso le daban”. Entonces mi abuelita guardaba mucho de esa idea y yo creo que eso también apoyo un poco para que yo le echara ganas a la escuela y no le dieran mis orejas.

¿Qué opinión tuvo, en este caso tu abuelita con quien vivías, cuando tú le dijiste que querías ser profesora?

Pues yo creo que fue algo muy gratificante para ella, porque a lo mejor ella era la del deseo que yo fuera maestra y en ese afán de salir adelante yo curse la normal desde secundaria ahí, entonces fui involucrándome un poquito más, llegue al bachiller y dije bueno, veía a los practicantes y decía bueno ¿ellos que hacen en la escuela?, inclusive ahí en la escuela había muchos practicantes y a mí me llamaba la atención ver que es lo que hacían porque nos iban a ver al salón de clases y empezó la curiosidad. La verdad cuando yo decidí hacer examen yo quería hacer examen para educación física o telesecundaria sin embargo hubo una exposición y me llamo mucho la atención educación especial y fue cuando dije bueno voy a hacer el examen para esta licenciatura y cuando le di a conocer a mi abuelita la licenciatura

que yo iba a estudiar, que si era para maestra pero para maestra de educación especial, me dijo que estaba muy contenta pero que ella no entendía bien que iba yo a ser si no iba a ser maestra de preescolar o de primaria porque ella quería que yo fuera maestra de preescolar o de primaria; y yo pues la verdad también no conocía mucho de lo que hace un maestro de educación especial y yo pensé que iba a dar rehabilitación, pero no, ya después vi que no es nada relacionado con la rehabilitación y que prácticamente si vi, en la normal, lo que ve un maestro de primaria o un maestro de preescolar.

¿Ese motivo para ser profesora era por un gusto propio o porque de alguna manera tu abuelita quería que fueras maestra?

Yo creo que fue mucha influencia de mi abuelita,

¿Y ella, porque consideras, quería que fueras maestra?

En primera yo creo que, porque ya estaba yo en la normal y fue así como de ya para que te mueves, sigue; y en segunda porque ella veía que a mí me gustaba enseñarle a mi hermana porque ella no podía con las tablas y entonces yo le enseñaba y le hacía para que ella aprendiera las tablas de multiplicar; entonces ella me decía que yo tenía que estudiar para maestra.

Hace un momento comentabas que fue a partir de una exposición como que viste algo que te agrado y dijiste bueno quiero ser maestra de educación especial ¿qué fue lo que te gusto de esa exposición?

Pues estaban alumnos de la licenciatura de Educación Especial, estaban con diversos materiales, estaban, recuerdo con libros en braille y estaban haciendo el uso del lenguaje de señas; entonces a mí me llamo mucho la atención, eso fue lo que me llamo mucho la atención, me acerque con los chicos a preguntarles en qué consistía y ellos me dijeron que trabajaban con niños con discapacidad y que hacían uso del lenguaje de señas, que les enseñaban el braille, entonces eso fue lo que a mí me motivo más a inclinarme por esa licenciatura.

¿Dentro de tu familia hay antecedentes de maestros o personal directivo?

No, ninguno, en mi familia todos son dedicados a la rama de la medicina.

¿Qué expectativas tenías cuando ingresaste a la normal, entorno a lo que era el trabajo del profesor?

pues cuando yo ingrese a la normal yo ya quería ir luego, luego a dar clases creo que esa era como mi mayor inquietud, ya irme a lo que era directamente a un grupo, pero, pues no fue así, primero nos tienen que dar las bases y toda esta parte y fue como muy desconcertante porque ahí fue donde yo me pregunte si realmente quería ser docente, en el primer semestre, en ese semestre solamente vas y haces una sola práctica de observación, y eso es del contexto, y ahí fue donde dije: ¡hay esto no es lo mío!; sin embargo dije bueno, volvemos a lo mismo, al punto de mi abuelita, yo le dije esto no me gusta y entonces ella me dijo: ¡aprende que lo que se empieza se termina! y entonces fue donde dije bueno vamos a continuar. Entonces ya en el segundo semestre fue donde ya me mandaron una semana a un grupo y fue donde dije ¡si esto es lo mío!, definitivamente esto es lo mío, esto es lo que me gusta y partir de ahí fue como muy gratificante todas las experiencias que yo tenía en el trabajar ya con los alumnos en el grupo. La parte teórica si era muy pesada como alumna, estar haciendo las lecturas, los reportes, la verdad es muy pesado toda esa parte teórica para poder llegar hasta el aula; pero lo más gratificante era ya trabajar en el aula elaborar los materiales, a mí me gusta mucho hacer mis materiales para trabajar con los alumnos, ver las respuestas que me daban o sea la verdad fue muy gratificante. Yo creo que de la licenciatura lo que más me llevo es el trabajo directo con los alumnos y las observaciones que me hacían los maestros al trabajar ya en el grupo.

¿En tu formación como normalista con que profesores te identificaste? y ¿Por qué?

Me identifique mucho con el maestro Salvador, el creo que también no solamente se interesaba por la parte académica si no en la parte emocional, en cómo se encontraba el alumno, entonces con el tuve algunas pláticas ya de en cuanto a mi historia de vida y él me decía que a pesar de lo que nosotros vivamos si uno quiere salir adelante siempre va a encontrar la manera de hacerlo; entonces, me identificaba mucho con él, el era un maestro que me exigía mucho, porque él decía que yo podía dar más, de lo que daba yo en la

licenciatura. Entonces, inclusive en la forma de hablar, de moverse dentro del grupo, era un maestro que me causaba mucho interés, me causaba el querer imitarlo. También estaba la maestra Linda, ahí en la licenciatura, ella en un perfeccionismo, de darnos toda la información de una manera que no encontrabas algo que no cuadrara, o sea, toda la información que nos daba era muy práctica, la forma en presentarnos las diapositivas, porque en la normal siempre se trabajó mediante diapositivas, eran muy digeribles, las aprendíamos muy rápido y nunca, nunca, se me hizo tediosa su clase, incluso Había días con dos horas seguidas y nunca fue pesada, esa fue la clase con la maestra, y ella fue la que siempre le toco la parte del contexto de las prácticas y la verdad fue muy, muy buena.

¿Cómo los podrías caracterizar?

Pues al maestro Chava como un maestro comprometido con el alumno pero también comprometido con las personas, con el alumno que él va a formar; decía que nosotros teníamos que aprender a dar clase para ir con los chicos; que nosotros no podíamos echar a perder generaciones, era algo muy, muy relevante porque no solo estaba comprometido con que nosotros aprendiéramos si no que estaba comprometido con que nosotros saliéramos de la normal y diéramos respuesta a los chicos y la maestra Linda es como muy perfeccionista, o sea de que si vas a hacer esto y te planteas hacer esto, eso es lo que vas a hacer y eso es lo que tienes que hacer; no tienes por qué salirte de tu plan, entonces ella si es muy, muy perfeccionista.

¿Qué enseñanzas consideras te dejaron los maestros de la normal?

Pues el compromiso para con los niños si fue muy significativo. El hecho de todas las clases que yo recibí en la normal nunca fue como de que tienen que aprender esto porque es su deber, no, si esto lo tienen que aprender es porque es necesario para que puedan ofertarles a los chicos una mejor calidad de vida; entonces creo que de toda la parte teórica que nos dieron tuvieron las estrategias, o tuvieron la empatía para conmigo, como docentes, para que todas esas enseñanzas trascendieran y ahora yo las retome para poder dar respuesta a mis alumnos.

¿Te imaginabas en ese entonces como directora escolar?

No, la verdad cuando yo termine el quinto semestre y que ya iba a pasar a sexto semestre para las prácticas y ya decidir a donde me iba yo a hacer mi servicio, me mandaron a san Martin; en esa época el grupo en el que me toco la maestra que le dicen la tutora a quien yo iba a apoyar en su grupo tuvo una situación de salud grave y ella no se pudo hacer cargo del grupo; entonces ahí me dieron la batuta del grupo; o sea yo era la practicante, pero yo ya era directamente la maestra del grupo, la responsable. Yo me dirigía con los papás, yo organizaba todo yo ya me involucraba más con los maestros titulares de la escuela, del CAM, y ya proponía yo, hacia yo cosas; entonces realmente si me vi como maestra pero la verdad nunca imagine que iba yo a ascender a una clave directiva o sea, si me vi como por mucho tiempo, siendo maestra de grupo.

¿Crees que haya influido un maestro o director en tu decisión de ser directora?

Si, la verdad cuando yo ya ingrese al servicio, la verdad pues la expectativa era llegar y trabajar en un grupo; inclusive cuando fue la elección de claves de la plaza, luego luego pregunte cual era la clave de un CAM para llegar a un CAM yo quería llegar directamente a ser maestra de grupo pero por situaciones ajenas a mí no se me dio el ser maestra de grupo y me mandan como maestra de comunicación, en esa ocasión la directora que yo tenía me jalo mucho a la parte del apoyo administrativo y de gestión de la escuela y me empezó a llamar la atención ó sea la verdad cuando yo ingrese al servicio no me pasaba la idea de llegar a ser directora en algún momento si no que fue en el momento, ya trabajando cuando esta directora me empieza a jalar un poco a lo que es la parte de la organización, del funcionamiento de la escuela, vista desde el punto de vista de un director, porque es muy diferente a como tú lo ves como maestro a como lo ves desde el punto de vista de una dirección; entonces empecé a dar cursos, los famosos cursos básicos, la maestra me metió y me empezó a gustar a trabajar con los docentes; ahí fue donde yo descubrí que me gustaba trabajar con el maestro, más que con el alumno, entonces a partir de eso, a mí me dejan la comisión de esa escuela y la verdad pues me gustó mucho, me gustó mucho el trabajar con los docentes, me gustó mucho trabajar con los padres de familia, pero ya no como la maestra de grupo si no como la directora, quien dirige la institución, entonces eso me agrado mucho, me gustó mucho y yo creo que partir de ahí, en algún momento yo me planteé acceder a una clave directiva.

A partir de esa experiencia, ¿podrías narrarme como fue tu ingreso a la labor docente?

la verdad yo no tuve complicación para ingresar a lo que fue el examen de oposición, yo recuerdo que en esa ocasión estaba yo en mi casa y me hablo un compañero de la licenciatura y me dijo: Gilda vente para acá para la normal porque ya están dando fichas, eran las 11 de la noche y yo dije como me voy a ir, en que me voy a ir, entonces agarre un taxi y me fui a a quedar ahí a hacer fila, me quede a dormir ahí en la banqueta para alcanzar la ficha; lleve los documentos, entregue, me entregaron ficha, llego el día del examen, presente el examen, llego el momento de la publicación de resultados, quede dentro de lista de prelación y por el lugar en el que quede, quede en el número 45, pues a mí ya me habían llegado rumores de muchos que ya habían hecho el examen, “No pues es que quedaste un poco alejada, no te van a llamar, y vas a tener que intentarle el otro año” y dije “bueno, pues ni modo, voy a tener que volver a hacer examen”; sin embargo, a la semana de haber visto los resultados, me hablaron de la dirección de educación especial que por favor fuera yo preparando ciertos documentos, porque para tal fecha yo tenía que ir a entregar documentación, fui, prepare mis documentos, la verdad cuando yo fui a entregar los documentos, nunca pensé que en ese momento yo iba a elegir la clave, nunca pensé que en ese momento yo iba a elegir a qué lugar me iba a ir; entonces, llegue con los documentos, nos metieron a un espacio y empezaron. Fue la primera vez que yo vi que pusieron un listado enorme de lugares, de claves, de cosas, que no entendía.

¿Eso en que año fue?

Eso fue en el 2010, entonces ahí, en ese año. yo no sabía qué onda, no sabía que era un clave, o sea, desconocía mucho de eso porque en la normal pues no te daban esos elementos, no te decían “mira el docente de educación especial tiene tal clave, un CAM tiene esta conformación de clave de centro de trabajo, una USAER es esto”; o sea realmente cuando llegamos ahí, cuando llegó el momento de elegir mi plaza dije: “bueno que voy a elegir o a donde voy a ir a parar”, entonces se empieza por orden de prelación, y obviamente pues los primeros lugares optaron por elegir los lugares más cercanos.

¿Qué es la prelación?

La prelación es el número que uno va teniendo en el resultado del examen. Obviamente el primer lugar, quien tuvo el puntaje más alto, es el primero en elegir y así se va hasta el número que yo llegue que fue el 45, pues ya me toco elegir de los últimos lugares y es por eso que llegue a Ayotoxco; precisamente porque era una clave de CAM. Preguntando con docentes que ya estaban en servicio y que iban por una doble plaza, que también, eso yo lo desconocía, ellos me dijeron ¿sabes qué? esta clave es de USAER, esta clave es de un CAM y entonces, realmente nos ponen un mapa, yo vi el mapa y vi Ayotoxco realmente cerca de Puebla, pero ya en la realidad, cuando vine a ver hasta donde había elegido, la verdad si me arrepentí; porque estaba lejísimos, lejísimos de mi casa pero al fin y al cabo estaba en un CAM entonces era el único consuelo que yo tenía que me iba yo a ir a ser maestra frente a grupo.

¿Y eso de alguna manera ya te inspiró a quedarte o no?

Si... si, si, si

¿Cuándo ingresas a la profesión, como tú veías tu desarrollo en ese momento como docente, que pensabas, que experiencias primeras pudieras recordar de ese acercamiento en el inicio de tu actividad profesional?

La verdad fue muy frustrante porque uno sale de la normal con toda la parte teórica fresca; el de ahí pues es que así puedo hacer una secuencia didáctica, una planificación, una unidad didáctica pero realmente trabajar en un CAM o en una escuela: ya sea una primaria regular o preescolar, no te enseñan esa parte administrativa. que realmente como recién egresado es muy fuerte, es un choque muy fuerte porque tu llegas pensando que solamente entregas una secuencia didáctica, una planificación y ya trabajas con los alumnos, y empiezas a ver cómo va su desarrollo y realmente no, realmente te enfrentas a formatos que no conoces y que si tienes la fortuna que tu director te explique ya la brincaste pero si no, es entregar, que este mal, que te llamen la atención y frustrarte como persona entonces en ese sentido si fue muy caótico el llegar y ver que realmente lo que te enseñan en la normal te da las bases ¡sí! pero no te da todo para que tú puedas llegar a trabajar a una institución pública perteneciente a la SEP.

¿Cómo fue tu relación, tu primera relación con tus directivos en esa experiencia cuando llegas como docente?

La verdad fue muy fuerte, muy severa, teníamos una directora de un carácter muy explosivo que no te enseñaba pero te exigía y en esa exigencia rebasaba los límites de ser una persona intolerante, de ser una persona que no te impulsaba, o sea en lugar de generarte confianza te generaba miedo y era como refugiarte con tus compañeras porque en esa ocasión llegamos todas nuevas, entonces fue entre nosotras hacernos amigas, entre nosotras tratar de resolver los problemas o las dudas que teníamos. Fue muy difícil, porque no tuvimos ese acompañamiento que hubiésemos querido por parte de un director y pues no falta que a lo mejor te comuniqués con personal de otro servicio y veas que su director es otra cosa que el que a tí te toca; entonces si dices: “¡vaya! o sea ¿qué está pasando?” en el desconocimiento también de que uno tiene derechos y que esos derechos pues están bien de adorno porque las personas que pueden hacer algo, para modificar la conducta de las personas que hacen mal uso del poder, no lo hacen simplemente lo ignoran.

¿Cómo observabas la relación de tu directora con los compañeros maestros, era igual?

Era igual, o sea realmente, yo creo que la ventaja que tuve es que, como le comentaba anteriormente, le apoyaba en la parte de organización, en la parte administrativa, no fue tan dura conmigo a comparación de cómo era con mis compañeros a mí si me tocó ver gritos, malos tratos, humillaciones y era general tanto para los docentes como para los padres de familia. Entonces si era muy feo, el ambiente era muy tenso, realmente no disfrutaba estar en la escuela, realmente de las 8 a la 1 eran las horas eternas no le veía yo fin para que llegara la hora de la salida.

¿Cuál era el papel, que observabas, jugaba el directivo frente a los estudiantes?

Realmente no había mucho acercamiento, se limitaba simplemente a su función de estar en la dirección y pues éramos los maestros quienes nos dirigíamos o convivíamos con los alumnos, era muy poca, muy, muy poca, solamente en las ceremonias, cuando le tocaba entregar la bandera, dar las palabras en alguna reunión con los padres de familia y ya; pero

nunca, a mí nunca me tocó ver que esa directora ingresara al salón de clases a apoyar al maestro a dar una clase, a enseñarnos tal vez como trabajar con alguna discapacidad, o sea no, nunca fue de ese estilo.

¿Recuerdas a algún directivo que considerabas hacia un buen trabajo?

Pues después de esta parte, ya no directamente un directivo como tal, pero si hubo, cuando yo me fui de apoyo técnico pues era observar a varios directores en su función, en su desempeño y la verdad yo considero que hay 3 directores en mi zona escolar que han marcado un parte aguas del como yo quiero ser o como quiero que me vean siendo directora. En primera está el maestro Fermín usted, es como ese carácter para poder realizar el trabajo, ese compromiso pero ese tacto que tiene para tratar a las personas o sea que no se olvida de esa parte humana de tratar a las personas, eso es algo que a mí me ha gustado mucho. En la parte académica, también a mí me gustaría llegar a tener ese manejo, esa facilidad de la teoría y de poderla llevar y comentarla con mis compañeros es algo que a mí me gustaría, en un futuro, no muy lejano, tener. Por otra parte también está la maestra Lety me gusta mucho la parte del dinamismo que le inyecta, el no quedarnos siempre con lo mismo, de ir más allá. A veces si hay situaciones que yo he observado y que no me gustaría hacer porque si, uno estando como apoyo técnico tiene la visión de todos, de todo el trabajo de todos los directores y son situaciones muy en específico que no me gustaría tener. De ella lo que me ha gustado mucho es su parte de gestión, es como lo que más me ha impactado y que en algún futuro a mí me gustaría tener; ese poder de convencimiento para con las autoridades y poder gestionar algo para la escuela. De ahí pues también tuve, a lo mejor, no ver como que me haya motivado pero si me invita a no ser igual, es obviamente la directora que tuve cuando ingrese al servicio; en ella aprendí todo lo que no tengo que hacer, en ella aprendí que no está bien no acompañar a tu docente, en ella vi que no está bien no comunicarte con los padres de familia, entonces, vaya que es una sorpresa que tu como persona, aprendes más de las personas que te han tratado mal porque sabes lo que no quieres hacer y sabes lo que no debes de hacer para con tus compañeros, entonces realmente ese es como los tres modelos que tengo y que me han llevado a aplicarlo actualmente a lo que yo hago en una escuela.

En tu experiencia profesional ¿cuantos años estuviste como docente de grupo?

Yo estuve como docente de grupo año y medio y de ahí pues me fui tres años como apoyo técnico y de ahí bueno pues ya realice mi examen para la clave directiva y ya tengo año y medio en la clave directiva.

Hace un momento nos comentabas, de alguna manera, lo que pudo haberte inspirado para llegar a ser directora ¿qué experiencia te llevo a pensar en ser directora?

pues yo creo que fue el quedarme con la comisión, en el centro al que llegue, yo creo que fue eso lo que me inspiro, el saber que como docente si puedes lograr muchas cosas en tu grupo, con tus alumnos, con tus padres, pero el ser director te amplia más el panorama para poder llevar esos objetivos, esas metas, esas ideas a nivel escuela; o sea, ya no quedarse nada más en el grupo si no que eso que tú te planteas, esas metas, esas ideas, las puedes llevar a cabo con toda la escuela, puedes impulsar a tus docentes a ser mejores docentes, entonces yo creo que eso es lo que a mí me motivo; ir más allá de simplemente mi grupo

Hace un momento nos mencionas, de alguna manera, algunos referentes que tienes entorno algunos profesores o que te generan algunos profesores ¿te seguirías identificando, actualmente, como directora con ellos?

Sí, sí, sí, sí, creo que algo muy importante es que yo no me he movido de esta zona escolar, entonces ya llevo 8 años en esta zona y son 8 años en los que me he permitido observar las características de cada director, y si me identifico, me identifico mucho con cada uno de ellos. Inclusive a veces cuando tengo un conflicto, me pregunto “bueno ¿y tal persona como lo resolvería?”, entonces si los llevo como muy marcados. Bueno tal persona lo resolvería de esta manera, tal director lo resolvería de esta manera, entonces trato de hacer las respuestas que yo daría a una situación de problema pero basándome en lo que yo he observado de ellos.

Nos mencionaste que llegaste a ser directora a través de un examen, ¿el proceso para llegar a ser directora te ha servido en el desarrollo de tu función?

Yo en el 2016 presente el examen para ascender a una clave directiva; la verdad fue muy importante el hecho del cambio de las leyes porque anteriormente me hubiera costado mucho llegar a una clave directiva por el escalafón, y porque atrás de mí había muchos docentes con mayor antigüedad. Entonces cuando se hace esta reforma y se cambia el hecho, de que pues cualquier docente podría aspirar a una clave directiva si cumplía con ciertos criterios, y fue donde yo decidí. El primer año la verdad no me llamó atención, sin embargo un compañero presenta el examen, se queda y eso fue como que dije ¡ouch!, si fue un golpe, porque decía: “yo pude haberme ido”, pero bueno, por algo pasaron las cosas. Se dio la oportunidad, en el 2016, de que presentara el examen, fue un examen, la verdad, muy pesado. Comparando cuando yo ingrese al servicio, que hice mi examen de oposición para una clave docente, a lo que yo hice de examen para una clave directiva, la verdad es un proceso muy tedioso, muy pesado, fueron ocho horas de examen, cuatro horas en un tiempo, tiempo para comer y después otras cuatro horas. Cuestionamientos muy enfocados a lo que es educación básica, o sea ahí no era como “vas a ser directora de especial, te hago el examen específico de lo que tiene que saber un director de educación especial,” fue un examen muy general yo creo que el hecho de haber estado en una supervisión me apoyó en mucho para poder dar respuestas, inclusive vuelvo a lo mismo, cuando yo respondía las preguntas del examen venía a mi mente cómo lo resolvería tal director, como lo haría, o haber, paso tal situación como la resolvimos. Entonces, era mucho llevar al examen ese tipo de respuestas y que bueno, de alguna manera me fue funcional porque quede dentro de los lugares para poder tener una clave directiva.

Hace un momento mencionabas que no era lo mismo ser docente que ser directivo ¿Qué diferencia encuentras?

Pues en primera, y yo siempre lo he dicho, es que un directivo tiene que estar más preparado que un docente, un directivo no se puede dar el lujo de decir “no tengo esta respuesta”, un directivo debe tener la respuesta a las dudas que tengan sus docentes; entonces es diferente porque un docente tiene que estar preparado para lo que sus alumnos le pregunten, pero un directivo tiene que estar preparado para lo que te pregunten los alumnos, lo que te pregunten los docentes y para lo que te pregunten y cuestionen los padres de familia; entonces es como una responsabilidad más grande, no es solamente dedicarte a un salón de clases, es el saber

cómo te vas a dirigir a un municipio para hacer alguna gestión cómo te vas a dirigir con los padres de familia para convencerlos de que lo que se hace es para el bien de los alumnos, para el bien de la escuela y el cómo te diriges a los docentes para hacerles ver que ellos tienen que seguir preparándose y que lo vean, no como una obligación, sino como un crecimiento personal. Entonces como directivo a veces tienes que impulsar a tus docentes para ser mejores; pero eso implica que tú como directivo sigas creciendo que no te quedes estancado que te sigas preparando, que sigas innovando; entonces, lo que yo pienso de manera personal, es que un directivo no se puede dar el lujo de decir no sé.

Actualmente ¿qué opinión tienes del director?

Pues como lo marca actualmente este documento de perfiles y parámetros de los directores de educación básica, considero que un directivo debe tener muchos elementos pero que realmente estamos muy lejos de lograr ese estándar que nos han marcado ¿porqué? porque yo ahorita veo directivos estresados por cumplir con formatos, por cumplir con cuestiones administrativas que merman el tiempo, que puede él, como director, dedicárselos a los docentes, de poder pasar a un grupo, de dar algunas sugerencias, ¿por qué? porque está casi al 100% metido en la dirección, haciendo papeleo y eso también es desgastante. Eso como director también te va desmotivando y al ver que uno se plantea que puede hacer muchas cosas, hablan mucho de planear una ruta de mejora que tienes que llevarla a cabo, y realmente te das cuenta en la realidad que la parte administrativa te quita más del 50% del trabajo de calidad que tú puedas tener en la escuela y dentro de las aulas.

¿Qué prácticas tú consideras sigues realizando influidas las influencias pasadas con tus directores e influidas por los contextos actuales que estamos viviendo?

Pues algo que yo sigo marcando mucho es, como la parte del reglamento, las reglas, cuando hablo si se suscita alguna situación con alguno de mis niños, es algo así como del niño que va a la dirección es porque ya hizo algo mal, o si yo voy muy seria y le digo a una mamá que pase a la dirección porque requiero hablar con ella, en automático entran y me dicen maestra que hice. Inclusive con mis docentes también, es como algo muy marcado, que cuando no hay alguna situación delicada que tratar, pues en el pasillo lo puedo tratar, pero cuando es

una situación delicada si es así como en automático a la dirección. Entonces es algo que si tengo muy marcado, que implica autoridad, o sea esa parte de la autoridad, si la tengo muy, muy, marcada. Yo creo que eso es lo que más rescataría por qué bueno a mi si me gusta estar pasando a los grupos, si me gusta estar conviviendo con los alumnos; inclusive ha habido ocasiones en las que yo me hago responsable del grupo cuando alguno de mis docentes tiene algún curso, si me gusta esa parte, eso que nunca observe de ninguno de mis directores.

¿Recuerdas alguna experiencia positiva, de tus primeros días como directora?

La verdad sí, la verdad a mí me gusta mucho como impulsar, como de decir, si se puede hacer esto si se... yo creo que como lo mencionaba en la pregunta anterior que rescato de mis directores o de mis maestros, es como el decir “si puedes, si tú te propones algo lo puedes hacer, nada más es enfocarte”, entonces en la escuela en la que yo laboro, es una escuela que tienen pocos recursos entonces nos planteamos ir al concurso de piñatas con los chicos, fue el ir a gestionar el que pagaran el viaje, fue el ir con los chicos, competir, y que todos regresarán con una tableta y que los papás emocionados que “qué bueno que los impulso”, porque si no los hubiera obligado a ir al evento no hubieran obtenido la tableta sus hijos. Entonces fue como esa satisfacción. Luego, pues también trabajar con mis docentes, el empezar las capacitaciones externas también es muy gratificante cuando se acercan los compañeros y te dicen: “me gusta mucho, porque ya no teníamos cursos. Cuando hay un desfile o cuando hay alguna actividad y que cuando mencionan el nombre de mi escuela realmente los niños, los padres y los maestros se sienten orgullosos de pertenecer a ese equipo. Es como que la satisfacción y eso no lo logré en un tiempo muy largo, estoy hablando de que solo lo hice los primeros tres meses. Fue como de empezar con todo, porque realmente yo quería probarme a mi si realmente funcionaba como directora, si realmente estaba yo preparada para llevar las riendas de una institución Y bueno pues si fue gratificante ver el resultado, el día con día ver el resultado de todo lo que se va haciendo en la escuela.

¿Alguna experiencia negativa?

Sí, sí, sí, sí, dentro de esta locura de querer impulsar muchísimo a mis compañeros y A mis padres de familia, inclusive a mis alumnos, fue una ocasión en que, estábamos optando por

hacer un viaje para liberar tortugas y pues la verdad las normas de SEP yo creo que se van acomodando a lo que va aconteciendo entonces nosotros ya nos habíamos preparado, hicimos el proyecto de viaje, lo voy a entregar, muy bien, ya casi estábamos con un pie en la playa y de repente nos dicen que las salidas a lugares que involucraran agua, estaban prohibidas. Y si fue muy desilusionante porque en ningún momento se nos informó o sea nunca llegó esa información nunca llegó el acuerdo y pues fue dar la noticia a los padres, a los niños, de que ese viaje por el que habían trabajado tanto no se iba poder realizar; entonces yo creo que esa fue la experiencia negativa el dar la cara; de estar motivando a alguien para que pudiese tener un premio por así decirlo, lo que era una salida, y de repente ser la misma persona que llegue y que les diga que no se puede realizar ese viaje yo creo que fue la experiencia más fuerte que tuve porque era darles a conocer que no se podía hacer algo por lo que yo los motive tanto, entonces si fue muy fea experiencia.

Frente a esos problemas y otros que tal se te han presentado ¿qué retomas de tus experiencias pasadas con tus directivos?

También ha habido conflictos, claro, con los compañeros, pero es como el dialogo, es como utilizar el diálogo, agotar el diálogo, la verdad como yo le comentaba anteriormente siempre pensar en esa parte humana. Si la parte de autoridad pero no dejar de lado la parte humana, el saber porque el compañero actuó de esa manera, o saber porque la mama hizo esa acción o porque el niño está llegando y le pega a todo el mundo; entonces si contemplo mucho esa parte humana que observaba yo de mis maestros y de algunos de mis directores.

¿Qué crees que piensan, tus compañeros de trabajo, sobre tu cargo?

Ellos me lo han comentado, me han dicho que es mucha responsabilidad, que es mucho trabajo, y que bueno hasta el momento ellos no tienen ninguna queja de como yo voy dirigiendo la institución; pero si comentan mucho el hecho de que a mí, me observan y ven que tengo demasiado trabajo administrativo. Cuando hablamos o quieren hablar en referencia

a lo que yo hago, lo primero que resalta es como la carga administrativa que ellos ven que yo tengo

¿Cómo crees que te ven tus alumnos?

Pues mis alumnos, yo creo que me ven sí como la directora, porque inclusive hay alumnas que me dicen “buenos días directora”, si marcan esa pauta, pero no me ven como la directora gruñona, no me ven como la directora autoritaria; sino me ven como la directora con la que pueden llegar y saludar y que no pasa nada malo, con quien pueden ir a jugar a mí me gusta que me tengan en ese concepto.

¿Y los padres de familia?

Ahí hubo un conflicto porque yo creo que ellos me ven joven, entonces me ha costado trabajo demostrarles que no por ser joven no tengo las herramientas para llevar una institución y hasta el momento, creo, que se han dado cuenta de que la juventud no está peleada con el hecho de saber y poder llevar una institución.

¿Cómo te defines como directora el día de hoy?

Pues yo considero que soy una directora buena onda, que cuando tiene que poner a marcar los límites lo hago, que acompañó a mis docentes en las dudas o en las dificultades que puedan presentar. Creo que soy una directora que siempre buscó darle solución a los conflictos, no soy una directora que me salga por la tangente o que no me dé cuenta o no quiera ver las situaciones o problemas que se están presentando en la escuela. Creo que soy una directora que aún le falta mucho por aprender, por prepararse, creo que es importante que retome más aún mi papel de autoridad, porque si bien todo el personal con el que estoy es joven, pues se llega a veces a, Como decirlo, como que ya no se marca tanto esa diferencia de autoridad entonces es algo que yo sé que tengo que trabajar en ello qué una parte está bien que yo me llevé bien con todos, pero la parte de autoridad se tiene que marcar porque es importante para el buen funcionamiento de una escuela y eso el primer año si me costó mucho trabajo, inclusive hubo conflictos por esa parte, pero bueno, en este ciclo escolar lo he

retomado y ya he visto cambios, a partir de marcar bien lo que es mi autoridad. Soy una directora que comprende el lado humano, soy consciente que mis docentes también son seres humanos que se pueden enfermar, soy una directora que estoy 100% comprometida con mi trabajo me gusta siempre entregar bien las cosas a veces si soy un poco cerrada a que alguno de mis docentes me ayude a hacer mi trabajo de administración de la escuela, me gusta hacerlo sola porque si hay algún error no me gusta que se generen porque alguien más hizo ese trabajo soy muy especial en ese sentido, me gusta hacer mis cosas. En cuestiones de cuando yo hago las visitas me considero una persona tranquila no he notado que genere miedo con los compañeros al contrario creo que se sienten acompañados Y pues si aún me falta mucho, mucho por seguir aprendiendo, pero bueno pues ya estamos aquí y no queda más que seguir echándole ganas para llegar a ser una buena directora y en un futuro generarme la oportunidad de llegar a una clave mayor a la que estoy ahorita

¿Que sería para ti ser un buen director?

Para mi ser un buen director sería estar siempre en el acompañamiento con mis docentes, en la cuestión de la atención con los alumnos, porque pues estar con mis docente y platicar, creo eso se puede dar en un convivio, pero buen director es el que te da las respuestas de las dificultades que tu presentas al atender a un grupo, cuando te dan las buenas respuestas o lo que necesitas para motivarte como docente a ser mejor; o sea el director que te motiva a ti a ser mejor como docente, para mi ese es un buen director, el que no permite que su personal se estanque en lo que ya sabe, sino que los impulsa a saber más, para mí ese es un buen director.

Si te dieran elegir ¿te gustaría regresar a ser profesora, apoyo técnico o seguir siendo director?

Seguir como directivo

¿Por qué?

Porque es como una parte también de cultura, como la jerarquía, yo creo que siendo apoyo técnico no tienes la misma jerarquía que siendo un director. No tienes el mismo impacto, me

gusta mucho el poder dar alguna indicación y que se cumpla. Esa parte también me es agradable; pero también me es agradable el pasar y ver que si un docente está teniendo dificultades para atender a un grupo puedo pasar y hacerle alguna sugerencia y sé que, por ser la directora, esa sugerencia se va aplicar; y si yo fuera un apoyo técnico pues no estaría tan segura de que ese docente aplicara la estrategia o sugerencia que yo le doy; porque como directora tú dices: “Mira te sugiero que hagas esto y esto y este es el compromiso” y así queda, y para tal fecha vengo a ver cómo te fue con lo que yo te sugiero”. A mí me garantiza que yo en la siguiente reunión que tenga con mi docente, voy a tener respuesta de lo que le dije que hiciera; y tal vez como apoyo técnico no lo hubiese tenido, entonces, es más de asegurarme que los docentes estén haciendo las cosas, y trascender ahí. Eso es lo que me gusta de ser directora.

Muchas gracias por este tiempo maravilloso que no has compartido

### SUJETO 3

Muy buenas tardes

Buenas tardes

Agradecemos al maestro Agustín L. que nos facilita este tiempo, para poder tener un acercamiento sobre la percepción que se tiene del trabajo del directivo, la imagen sobre la función directiva, por ello maestro, muchísimas gracias por este tiempo que nos brinda.

Quisiera iniciar planteando, en su paso por la escuela, ¿qué recuerda de su relación con sus profesores y directivos?

La pregunta se refiere ¿al paso por la escuela como estudiante o como trabajador ya?

Como estudiante, recordando sus etapas de escolaridad básica.

Como estudiante. Bueno la imagen que yo tengo de mis maestros como estudiante, muy agradable muy agradable, porque en el tiempo que yo inicie mi estudio en primaria: fue por una iniciativa muy fuerte de mi mamá yo aún no cumplía los seis años de edad y ella ya quería que estuviera yo en la escuela por lo que me cuenta; entonces lo que hizo mi madre fue traerme de un rancho donde estaba ella trabajando con mi papá y mis hermanos y en ese lugar no había escuela entonces me trajo a una escuela casi a unos cuatro o cinco meses de haber empezado el ciclo escolar. Fui a una escuela pequeñita que nada más tenía primero y segundo grado donde en aquellos tiempos se podían hacer muchos movimientos estadísticos, me imagino, ahora que ya sé ese rollo de la de la estadística me imagino que antes era entras y sales.

La maestra me recibió muy bien, tengo una buena imagen, pareciera que estoy viendo a la maestra cuando me recibió por primera vez y que me dijo tú eres el hijo de Rosa María le digo sí. Me trato bastante bien, no sé qué pasaría ni tampoco me la voy a dar que era yo muy listo, pero al poco tiempo yo ya estaba aprendiendo a leer con los métodos de la maestra.

Estuve en primero y segundo grado con esa maestra. Vaya, creo que no era yo nada español pero me vistió hasta de Miguel Hidalgo. En los bailables y todo es, o era yo muy apreciado por ella, no sé cuál sería mi forma de ser, mi conducta, pero esa maestra en el primero y segundo año ¡vaya! la recuerdo con mucho agrado tanto que esa maestra es mamá de una, o fue mamá, porque ya es difunta la maestra, mamá de una compañera de nosotros, de aquí de la universidad, Rocío Catana, ella fue mi maestra creo que me apreciaba más que a sus hijos y puedo jactarme de esa situación; pero me recibió muy bien, tengo un recuerdo muy bueno. Cuando llegue al tercer año me cambié de escuela, llegue a un lugar donde tuve que adaptarme porque venía yo de un medio totalmente pues que te diré, a la mejor muy marginado. Llegue a la escuela Ávila Castillo, a tercer grado, el paso por esa escuela me agrado mucho porque, para empezar, recibí mucha amistad de mis compañeros. Los maestros, pues a lo mejor no hacia yo mucha, mucha presencia; pero si, también me tenían mucha, pues entre ellos, entre esos maestros, que me tenían mucho cariño, aprecio, estaba el maestro Isaac Meza Vega, que estuvo aquí en la universidad; él fue mi maestro en sexto grado. Igual fue una persona muy buena conmigo. El director, pues el director era un vecino mío, era el esposo de la maestra, papá de Felicidad, de Rocío; inclusive hasta éramos varios que veníamos de ese lugar a la escuela, al Ávila Castillo. Nosotros vivíamos hasta el lugar donde no había carros, no había agua, no había luz y el maestro nos traía en un vehículo que le prestaba el ayuntamiento. Entonces el paso por la primaria, para mis maestros y el director, yo siento que fue agradable, fue bueno, fue aceptable; no tuve problemas con ningún maestro. Si fue agradable

¿La relación con los directivos de aquella época?

Poca, realmente poca, porque el director de aquella época, yo creo, que era otra persona o sea a lo mejor en su dirección, poco salía, y no sé, con los directores nada de relacionado. Yo estuve en la escuela de Xoloco, estude el cuarto año en la escuela primaria Eulogio Ávila y no me acuerdo del director, no me acuerdo de quién era el director, no sé ni quién era. Yo iba de las demás escuelas pues sí, porque pues éramos vecinos, pero de ahí relación con ellos no

¿Que opinión te merecen los profesores y el directivo?

De aquella época

Si

Pues mira, desde mi punto de vista, los maestros de aquella época eran duros, estrictos, apegados, bueno, los que me tocaron, apegados al orden, a la conducta, pues a la rigidez del aula, al cumplimiento, no sé, no eran nada flexibles, eran muy estrictos; a lo mejor a eso se debe gran parte de lo que ahora trata uno de ser y te dejan, como que te dejan una experiencia donde dices: “bueno esto lo aprendí por el maestro” y tengo una anécdota muy, muy bonita en tercero de primaria, porque un maestro, que era de Tlaxcala, si me acuerdo su nombre es: Alfonso Pichón no sé si exista ya el maestro, un maestro no muy grande de edad, me dio tercer año y me acuerdo que nos dijo: “vamos a ir a una excursión a Chignautla” dice: “pero prohibido llevar tortas”, “prohibido llevar de comer”, dice: “esta fila me trae trastes; trae cucharas, sartenes, esta fila me trae aceite, tortillas, estos me traen huevo o lo que quieran”; llegando allá nos formó por equipos y dijo: “ahora con esto tú te vas a hacer de almorzar” nos hicimos huevos, quién sabe cómo salieron los huevos, hicimos lumbre, hicimos todo, pero no llevamos nada y con ese profe aprendimos yo creo a sobrevivir en algún momento dado; pero si fue una experiencia muy bonita porque no nos dejó que lleváramos tortas, nada más dijo esta fila esto, esta fila esto, esta fila esto, entonces ese momento pues yo creo que fue de mucho aprendizaje. Y bueno, me acuerdo que todo los compañeros que tuve en ese tercer año, casi a todos los conozco y los que viven aún nos llevamos bastante bien; hay albañiles, taxistas, carpinteros, de todo hay de ese grupo. Pocos salieron profesionistas pero con una gran habilidad para sus cosas.

En general ¿cómo describirías la relación entre alumnos maestros y directivos?

¿De aquella época?

Si de aquella época

Pues mira alumnos con directivos no había relación. Alumnos con maestros era mucho el respeto del alumno al maestro y también el respeto del maestro al alumno. Al menos yo nunca

oí que un maestro se dirigiera a un alumno decir oye tú, oye esto, a veces que hasta por apodos nos llaman a los maestros. No, ellos no, al menos yo veía que tanto respetaba el maestro al alumno como el alumno al maestro. Nunca me dijeron eres un burro, eres tonto, no, no, jamás, tu puedes, hay que hacer las cosas, no se te va a dificultar, o sea, siempre animando. Al menos en lo que me tocó a mí.

¿Y la relación entre los padres los profesores y directivos?

Bueno, entre padres y profesores muy poco, yo no veía que llegaran los papás de aquella época a platicar con los maestros, nada más te mandaban; vaya ni me acuerdo que en la primaria mis papás hayan ido a una junta de padres de familia, no me acuerdo, yo creo que nunca hubo, no sé, pero no recuerdo que hayan asistido a una reunión de padres de familia. Ni en la secundaria, no recuerdo que mis papas hayan ido a una reunión de la escuela, no, no me acuerdo. Nada más iban, te inscribían, no sé qué pasaba ahí, pero la relación era muy poca.

¿Qué papel crees que jugaron, tus profesores y directivos, para la elección de tu carrera?

Pues originalmente para mi carrera o para mis intenciones de carrera, mucho, mucho, mucho; aunque esa elección, de mi actual profesión, no tiene nada que ver con lo que yo esperaba ser, no? Porque más en la primaria, pues realmente no me orientaron para ser maestro; ni siquiera yo tenía la ilusión de ser como ellos, no, a mí lo que me gustaba es algo así como una carrera técnica, ingenierías. A mí eso me encantaba. Nunca pensé llegar a ser maestro nunca, como te diré, tampoco me avergonzaba de ellos; pero yo siento que el hecho de que me haya motivado a ser maestro fue mi mamá, te digo, ella desde que yo era muy pequeño ella quería que yo estudiara, que mis hermanos estudiaran, ella veía cómo se las arreglaba pero quería que estudiáramos. Entonces el ser maestro, pues yo prácticamente me vi obligado pero no una obligación tan severa pero si por mi mamá ella decía yo quise ser maestra, tú vas a ser maestro. Pero yo no quiero, no pero yo si quiero, y como mi mama era de esas madres que se plantaban ¿y que dijiste? no pues nada, lo que tú digas, pero que los maestros hayan influido para mi carrera no creo, bueno hasta ahorita no siento que ninguno de ellos. Tengo gratos recuerdos de todos pero ninguno influyo para que yo fuera como él. A lo mejor lo

imito ahora, he imitado muchos casos de ellos, pero en el momento en que yo era estudiante no me inspiraban ser maestro. Simplemente yo vine a dar acá y, yo me acuerdo cuando era mi tercer año de servicio y me dieron primer año y dije: “¿y ahora qué hago?” pues que me empiezo a medio recordar cómo había aprendido a leer y empecé a jalar eso de medio me acordaba como aprendí y así trabaje con mis alumnos el primer año, pero no tanto así como me decían que yo quiero ser como el maestro, ni como director, menos, antes ni veíamos a los directores, bueno, ni sabía que había un director en una escuela.

¿Que opinión tuvieron tus padres cuando les dijiste que ibas a ser profesor?

Que opinión tuvieron, dijeron: “ya que bueno que te enderezaste porque ibas muy chueco”. Lo que pasa es que yo, prácticamente, yo estuve en la primaria, estaba en sexto, tenía yo, iba a cumplir 11 años. Te digo que entre un año antes y mi mamá le contó, precisamente a la maestra de la que te hable de primero y segundo, Agustín ya no va a estudiar se va a ir a trabajar; la situación económica para nosotros era muy difícil y la maestra, como me acuerdo que regañó a mi mamá delante de mí, le dijo “oye, qué piensas, tus hijos no son tontos ¿porque los vasa poner a trabajar, no, tú debes ver como estudian tus hijos, y la regaño ahí. El chiste es que, en aquel entonces, había una escuela normal rural en Zaragoza y le dijo a mi mamá llévalo, va a hacer un examen y si pasa el examen pues va a entrar. ¿Eso era saliendo de la secundaria? De la primaria, ya mi mama me dijo: “pues te voy a llevar ahí para que hagas un examen; si te quedas pues adelante” recuerdo que mi mama por sus ocupaciones no fue conmigo fue un primo, el mayor de los primos de la dinastía de mi mamá, él me acompaño y sacamos la ficha; yo tenía la ficha 372, bien que me acuerdo, el chiste es que las fichas rebasaban los 1000 aspirantes, 1300 más o menos, y pues mi mamá dijo: “pues ya venimos, pero mira cuanta gente hay, no sé si vayas a quedarte, o no sé, éramos un montón, recuerdo que hicimos el examen en Zaragoza; en donde hoy es la técnica 5, ahí hicimos el examen, estaba bien rustico, hicimos el examen y paso todo el día; toda la plebe de mis parientes, porque somos 5 primos que siempre andábamos juntos, entonces los 5 fueron conmigo, hicimos el examen, nos repartieron en varias áreas, para hacer el examen, pues la idea es que ese mismo día tenían que salir los que iban a pasar el examen, no era de que vente mañana, no, ese día era y más la desilusión de mi mamá cuando dijeron solamente hay 35

lugares, no hay más, solo 35 y éramos mil y tantos aspirantes y bueno, yo también no dimensionaba que era eso, simplemente yo fui a hacer el examen y cuando ya se llega la noche y están calificando los profes y están ahí, todo el alboroto, todos los papás ahí. Mucha gente viendo como evaluaban; llega la noche y dice mi mamá pues ya váyanse ustedes y yo me quedo a ver los resultados nos mandaron a nosotros, cuando llega mi mamá, ya noche, no recuerdo la hora, me da un abrazo fuerte y dice te quedaste y yo dije bueno te quedaste y ahora que pasó, no pues te quedaste de los 35 fuiste el 31 dije “no pues bueno” eso fue como seguí estudiando; si no yo ya no hubiera estudiado la secundaria, fue como yo seguí estudiando la secundaria.

Y ¿ahí mismo hiciste la normal?

No,

Es una historia, que a veces, ni yo mismo me la creo. Porque, pues como quiera, yo pase los tres años de la secundaria en Zaragoza, en aquel entonces teníamos el pase directo, pues yo creo por parte de la SEP, y nos mandaban a una normal rural; yo estuve en la normal de Tlaxiaco, Estado de México; más sin embargo, la verdad, a mí no me llamaba la atención seguir estudiando para maestro. Cuando salí de la secundaria hubo una como, era secundaria tecnológica agropecuaria, había como que una gama de posibilidades para los egresados. Te ibas a la normal o te ibas a los tecnológicos regionales; te ibas a los centros de educación normal también; había varias partes. Yo me acuerdo que le dije a mi papá que yo quería irme al Tecnológico de Veracruz a seguir una carrera técnica, nada más que en Veracruz ya no iba a ser internado, tenía que estar fuera, pero como el estar en el internado te vuelves libre, no tienes miedo, eres bien aventando, te vas para acá, te vas para allá, bueno entonces mi papá dijo: “no pues este se me va a salir del huacal” “¿sabes qué?” “si vas a salir fuera tienes que estar internado” entonces, de alguna manera yo acepte irme a Tlaxiaco, aunque yo no quería irme, yo quería salirme de la normal e irme a una carrera técnica.

Porque el paso de la secundaria a la normal era directo y también a los tecnológicos era directo, nada más que la diferencia era que en la normal iba a estar internado pero en los tecnológicos, ni en ninguna otra escuela que no fuera normal no ibas a estar internado. Te

daban, digamos, la beca, te daban el pase, pero tú tenías que buscar dónde vivir. Todo eso, entonces fue la desconfianza de mi papá y luego yo estaba necio que Veracruz, luego estaba otra alternativa que era Zacatepec Morelos para ir a estudiar un técnico en perforación de pozos petroleros; esa fue también otra idea mía y ahí, no sé qué hacía en Zacatepec esa carrera, pero bueno ahí estaba y yo también le dije no pues yo quiero irme para allá e igualmente me dijo que no; entonces pues me fui a Tenería con el berrinche, pero tenías que obedecer. Llegando a Tenería pues ya íbamos bien maleados, si tú quieres o no maleados pero si, como te diré, con mucha unión de grupo, mucha fuerza de equipo. Entonces, al llegar a Tenería a todos los nuevos nos pelaban y nos rapaban, hacían lo que querían de nosotros, pero como ya íbamos de aquí de Zaragoza bien amaestrados pues ya no nos dejamos; ya armábamos bloques de defensa, broncas todos los días, pero en esa época había unos chavos que pensaban, eran tan avanzados en pensar, pues imagínate treinta y cinco, de mil y tantos, todo mundo pensaba en un sinfín de cosas; y yo me acuerdo que una vez desobedecimos órdenes cometimos una situación muy fuerte en la normal y como a veinte nos etiquetaron y dijeron bueno pues ustedes no pueden estar acá, acaban de llegar y ya están armando el relajó acá, dice: “pues lo que vamos a hacer con ustedes es que escojan un lugar, que no sea esté, ¡en esas escuelas no dejan que te expulsen! porque toda la demás gente se pone, nombre es algo así como que equipos muy fuertes, no lo van a expulsar no, no lo expulsen, se plantan, hacen relajos y plantones y no, no dejaban. Más sin embargo a los, no recuerdo cuantos. Pero fuimos varios a los que nos dijeron “no te van a expulsar en normales”, te vas a ir a un centro de educación normal más rígido y nos dijeron “tú te vas acá y tú allá”. Como quiera, nos convencimos de que no íbamos a estar en la normal y a futuro a mí me convino salirme de ahí porque ya no era posible en mi vida estar ahí, no tanto porque no pudiera, sino porque ya estaba agarrando otro tipo de camino; en veinte días que estuve ahí yo ya conocía Toluca, Chalma, todas esas partes; y yo ya no iba a clases, yo nada más me salía y ya; o sea, entonces, me mandan a un centro regional que según era dónde iba a llegar, a Pachuca, llegó a Pachuca dicen “no, pues si tú aquí no existes”, pero ya estás solito, ya qué haces, “no pues aquí no existes”, “te engañaron”, yo creo que con esa suerte corrieron todos los demás; y ya pues yo llame a mi mamá, tuve que decirle que me habían expulsado, ya ni le dieron cabida a ella para ir allá a preguntar. Salimos expulsados prácticamente, pero mi mamá con la firme

intención de que siguiera estudiando, que me dice: “bueno” después de una carajiza de aquellas y broncas y ya te imaginarás, que me dice, pues mi mamá vivía en Puebla en ese entonces, y que me dice: “quédate aquí en Puebla, vete a la prepa”, bueno ya yo me fui a la preparatoria; una preparatoria particular que estaba en la libertad, allá por rumbo a Cholula, y bueno pues fui a la prepa estuve ahí octubre, noviembre, diciembre, de ese año escolar, pero me encontré con unos canijos; me encontré con unos que eran poblanos que trabajaban en las mañanas, y por las tardes iban a la preparatoria, pero uno de ellos ¡no se! empezamos a hacer mucha amistad y un día que me dice “oye amigón”, porque así me decía, “oye amigón te invito vamos al cine”, y yo así de ¡no, no tengo dinero! “tú por el dinero no te preocupes yo tengo dinero”, y que saca un pantote, digo no, pero dice, yo sé que tú te vas a aventar. Nos brincamos la barda, y nos fuimos, nos salimos a andar en Puebla en la tarde; pues eso se hizo costumbre. Después decía “no, vámonos”. Llego el momento en que mi mamá me da para la colegiatura y no la pago; no la pago y me gasto el dinero y pues, debía la colegiatura; y ya que me vengo para Teziutlán, y ya no regrese, me quede en Teziutlán. Entonces mi papá, como quiera, me consiguió un trabajo anduve trabajando de albañil, en maquilas, cortando fruta, todo eso, digamos, de enero en adelante; y ya no me querían dar la oportunidad para seguir estudiando. Pero un señor con el que trabaje y era amigo de mi papá le dijo “oye Agustín no seas gacho, ese chamaco tiene agallas, déjalo que estudie” y mi papá se quedó pensando, dice: “no, déjalo que estudie tiene agallas, ya trabajo conmigo”. Porque con él trabaje de albañil, trabaje cortando pera y no me rajaba yo, porque pues vas para acá, vas para allá y le impresiono más un día que llegó un carro que iba a llevar la fruta. La iba a llevar a Querétaro, a la frutería del monte, y le dijeron al chofer: “sabes qué” “carga y te vas” y dice el chofer ¡no, yo no me voy porque es en la noche, dice, me voy a dormir!, “ahora que si ponen a un chavo o a alguien que vaya conmigo, yo me aviento”, dice “quien va” y digo “¡yo voy!”, yo tenía como dieciséis años. Le digo “yo voy” dice ¿tú vas?, le digo “si, yo voy” dice “¿no te vas a dormir?” no, no me duermo y que me pego con el chofer; y me fui con él a Querétaro, a dejar todo y regresamos; entonces ahí el señor me agarro mucha confianza y él fue el que le aconsejó a mi papá: “sabes que, dale chance, no te va a fallar”. Entonces mi papá trabajaba con los Ávila Camacho y que le dice mi papá al general Rafael Ávila Camacho, yo me acuerdo que le dijo, sabes que quiero que mi hijo estudie. Ya estábamos en

el mes de octubre del siguiente año escolar; ya estábamos en el siguiente año escolar y que agarra mi papá y me dice: “mira con esta tarjeta que me dio el general vete a la escuela que tú quieras y vas a entrar; dice, “pero yo no voy contigo, tú tienes que ir a ver. Y ya con esa tarjetita, me acuerdo, que me fui a la normal del estado. Llegue, a la Normal del Estado con esa tarjeta y mi mamá que estaba en Puebla.

¿Qué referencia tenías de la escuela?

Nada, más que sabía que era para maestros.

Más que eso sabía yo, y ya no podía echarme para atrás, porque ya todo lo que había hecho, ni modo que dijera “sabes que ahora quiero ser ingeniero, si ya le había yo fallado a quien me estaba apoyando” pues sabes qué, pues vas a ser maestro. Tanto que llegue con el maestro Miguel Ángel Molina Bonilla, que él era el subdirector, de aquel entonces, y hablo mi mamá con él; le presento la tarjeta y él dijo “bueno el general o los Ávila Camacho, con nosotros, fueron muy buenos en Teziutlán, yo estuve en Teziutlán”, dice “pues sí, si va a entrar el chamaco nada más que, ¿qué quieres? yo le dije “quiero estudiar educación física” como no, buscó en la nómina y dice no hay lugar, “si quieres, si verdaderamente quieres estudiar solo hay para maestro de primaria; tú dices”, bueno, pues órale.

¿En tu familia no había antecedentes de docentes?

Nadie, ni un profesionista, ni primos, ni hermanos, nada, nada, entonces pues dije “sale si” pero ya te imaginarás el aspecto que llevaba yo cuando llegue ahí todo sucio, pachón; entonces me dicen “sabes que, nada más que vete a la peluquería”

¿Qué perspectiva tenías en ese entonces de la normal?

Nada, solamente yo quería educación física, ahí si tenía yo alguna expectativa; pero así que yo dijera, que tuviera yo la ilusión de querer ser un maestro no, nada más el chiste era estudiar, porque ya no le quería fallar yo a mi gente. Pero no tenía yo ninguna idea de lo que iba yo a ser como maestro, nada, nada. Inclusive llegue a educación física no me aceptaron, me fui a primarias y pues ahí síguele.

Y ya en tu instancia en la normal ¿con que profesores te identificaste?

Bueno, hubo una maestra que creo si la conoces, o la conociste, Amapola, Amapola Fenochio; esa maestra cuando llegó a darnos clase, parecíamos corderitos, todos al salón. Era imponente, pero fíjate que después de lo que había yo vivido, esa exigencia, hasta el sarcasmo que nos hacía a nosotros, no se lo tomaba a mal, me gustaba a lo mejor, no sé si sea de la mala vida, pero me gustaba el trato que nos daba; porque si era muy fuerte, era muy estricta, o sea no te perdonaba nada, nada, nada. O sea cuando ella entraba, ya no dejaba entrar a nadie y tenías que estar ahí adentro ya sentadito. Con ella me identifiqué mucho por su forma de cómo era. Era responsable, pero también tenía mucho dominio de lo que ella nos enseñaba. Amapola, de Gante, Tovar; ¿Qué otro de ahí de la normal? pues son de los que me acuerdo. Es Amapola, de Gante, Tovar y había un sociólogo, Santín, creo que era su nombre, pero no me acuerdo sus otros apellidos. La normal la pase, pues como te diré, si una ilusión de tener un título; simplemente iba yo a estudiar; inclusive hasta me desvíe un poco, porque cuando estaba en la secundaria jugué mucho fútbol. Llegue a la normal, me vieron jugar algunos en los internormales, me llamaron a sus equipos, jugué el torneo de los barrios, jugué con las fuerzas filiales del pueblo, o sea que me deshice del estudio y me fui a jugar fútbol. Por eso veía más eso. Hasta que estábamos en tercero me empezaba a caer el veinte; ahora me da muchísima risa porque yo veo mis planeaciones que hacíamos, con unas faltotas de ortografías: barco con v. Una cosa que realmente dijeras tú, vas a hacer maestro si tienes una ortografía pésima, la letra siempre me salió bien, pero la ortografía, no podía redactar, o sea mal, mal. Esa parte yo te aseguro que salí de la normal por mayoría, ni siquiera por unanimidad, en el examen profesional, salí de rebote; ahí si de plano ni una ilusión de ser maestro, hasta cuando me presente en mi primer día de trabajo, en la sierra, me dije “y ahora que voy a hacer; yo soy el maestro, ya tengo los alumnos, aquí que le digo, entonces con esas reflexiones tuve que sentarme dos años en la sierra a leer los programas de estudio, los libros de texto, a lo mejor va a sonar a presunción pero si ya estaba metido en eso, ¿que me quedaba?, en dos años que estuve en la sierra. Haz de cuenta que no tenía más que hacer, me puse a leer y a leer libros, los programas de aquel entonces, me leí casi todos los libros de texto de primero a sexto, me aficioné a leer por la necesidad de que decía: “bueno y ahora

que voy a hacer”, ahí corregí mi ortografía, dos años, que hasta después me metí a una prepa a distancia. Pero ahí fue donde di el cambio en la sierra, ahí vi la necesidad de que este iba a ser mi trabajo y ahí fue donde me cayó el veinte, cuál era el trabajo del maestro.

En tu estancia en la normal ¿no tuviste a alguien que te hubiera inspirado?, no, ¿qué admirabas de Amapola ,de Tovar, de quienes me mencionabas hace un momento? pues menciona el manejo de grupo, mis respetos para el manejo de grupo de ellos, controlar a toda la bola de chamacos, eso admiraba yo; eso admiraba yo, pero no nos controlaban con amenazas te controlaban con trabajo Gregorio de Gante ese llegaba y ni hablaba fuerte, ni siquiera gritaba; yo fui compañero de Héctor, en la normal, cuando él me vio llegar a aquí, ya era director, se admiraba.

¿Te imaginaste en ese tiempo como director escolar?

No, nunca.

¿Pensaste algún día ser director escolar en aquel tiempo?

No, vaya, yo todavía necio, estando en la sierra quería mi cambio para puebla con la idea de seguir estudiando una carrera universitaria quería ser ingeniero, esa fue mi mayor ilusión, no lo logre ni modo, pero nunca mi ideal fue ser director.

¿Cómo ingresaste al trabajo de la docencia?

En aquel entonces, he leído algunas cosas que hasta cierto punto no sé si sean ciertas, pero yo salí un poquito después del problema estudiantil del 68. En puebla también hubo problemas en el 70-72, con los universitarios. Según a nivel mundial México estaba catalogado, en aquel entonces, como un país que no tenía educación; entonces el gobierno mexicano dio plazas al por mayor de maestros. Yo estaba en cuarto de normal y ya me habían encuestado; es más yo me acuerdo que en febrero del 76 yo ya tenía plaza, bueno no yo, todos los que estábamos ahí, en automático, todos los que salíamos ya teníamos plaza; éramos doscientos y tantos, más los de normales rurales, todos teníamos plaza; al menos yo, en febrero tenía plaza, en automático. Por eso dije, cuando yo llegue a la sierra, ya que voy a

hacer si este va a ser mi trabajo y tuve que empezar a leer, era cambiar ortografía, muchas cosas que en dos años tuve que hacer muchas cosas. Me tuve que concentrar en lo que iba a ser el futuro.

¿Qué experiencia guardas en tu memoria como gratificante en tu ingreso al servicio?

Pues te va a parecer un poco absurdo, pero gratificante es que tuve mi primer salario. Eso me dio el tener dinero propio y sobre todo esa cantidad; porque nos pagaron dos o tres meses seguidos; dije esto hay que agradecerlo, y si de esto vas a vivir pues tienes que echarle ganas. Yo creo que ahí nació a lo mejor mi responsabilidad, mi interés para prepararme, para servir a los niños, para servir a la comunidad. Ahí nació, cuando yo tuve mi primer salario me dije; “pues te lo tienes que ganar”, no tienes que decir ya tienes la base y ya; ahí fue lo gratificante para superarme en muchas cosas.

¿Cómo fue tu relación, con los directivos, en tu ingreso al trabajo?

Pues no es una relación permanente de respeto, es con altibajos; así como había una buena relación en un trabajo, así como había otra no, pero jamás de desobediencia o sea yo lo hacía aunque dijera pues está pensando mal, pero al fin y al cabo yo hacia el trabajo. En mis dos primeros años, es como si no hubiera habido director; por que como los cuatro éramos nuevos. Los cuatro éramos de primer año de servicio, ya te imaginaras. Ahora tu qué opinas, no pues esto o que hacemos; o sea bien a todo dar, como un colectivo, ahí, como uno no podía saber mandar y otro saber obedecer todos opinábamos y todos hacíamos el trabajo éramos cuatro nuevos. Es más con decirte que el cinco de febrero, que en aquellos años se celebraba un festival, no sabíamos ni que hacer, ni cómo hacerlo, izamos la bandera, no teníamos las reglas de como izar una bandera, como era arrear una bandera allá aprendimos muchas cosas porque los cuatro éramos nuevos, los cuatro éramos los que fuimos a aprender ahí y aprendimos muchas cosas y lo bueno fue que los cuatro, que estábamos ahí, compaginamos muchas ideas y la gente nos apreció bastante por el trabajo que hicimos en la sierra, llegábamos a Villa Juárez, Puebla de ahí caminábamos entre seis y siete horas para llegar a la comunidad y ahí permanecíamos meses. La comunidad se llamaba Cuautepec perteneciente al municipio de Tlacuilotepec Puebla, zona 062 y más que nada que, donde

estábamos nosotros, estaba la cabecera municipal y todos los compañeros que iban a la sierra todo tenían que pasar por donde estábamos nosotros y ahí nosotros les poníamos las bestias para que los llevaran o un guía para que los llevaran. Nosotros como que éramos un punto medular para todos los compañeros y todos nos conocían y todos nos agradecían que en un momento dado los ayudáramos a llegar a las comunidades, así como a nosotros nos ayudaron a llegar también. Estuve dos años, Eso fue en tus dos primeros años ¿y en tus posteriores experiencias, con los directores, como se llevaban con tus compañeros docentes?

Bueno, después yo me vine a otra escuela unitaria, llegue a la zona de san José Acateno. Ahí la directora era una compañera yo tenía tres años de servicio y ella tenía dos ella era mi directora pero igual o sea si me daba órdenes, ella me dio primer año; que teníamos que hacer algo, “maestro lo haces” si maestra lo hago: que vamos a ir a visitar a una persona pero yo no puedo porque soy mujer, ¿va usted? Si, si voy; fui muy obediente y no por ser dama; simplemente cuidaba mi trabajo yo ya me había propuesto que tenía que hacer el trabajo lo mejor que pudiera porque ya tenía yo la manera de vivir yo desde ahí pensé, y no comparto la idea de muchos de cómo que trabajas y como que te pagan, yo eso no lo comparto porque de todas maneras del trabajo ha salido mucho para nosotros; entonces ahí con ella tuve una relación de trabajo o sea me mandaba, que haz esto, que has lo otro, el aseo, que barre, que sube, que esto, que lo otro, ahí no tuve ningún problema con mi directivo. De ahí me vine a Jiliapan, fue mi primer escuela de organización completa a donde yo llegué, en mi cuarto año de servicio, el director era un profe de Tepeaca igual o sea, siempre, no sé si haya sido un incentivo o no sé cómo lo hayan visto, pero siempre que iba a hacer una cosa, el director me decía “oye Agus, como vez lo hacemos” si profe le entramos y yo le aprendí esa parte, que él no actuaba bajo una idea sólo; nos reunía a los que les tenía más confianza, dos o tres, y decía “miren quiero hacer esto” entonces si él nos confiaba, le echábamos la mano a él y esa fue la relación que tuve con ese director a él yo le aprendí mucho de lo humano que era; le aprendí mucho a él. Luego llegue a Aire Libre con una maestra, a lo mejor tu aun la conociste, la maestra Guadalupe Vázquez, la mamá de Jaque, primero me trataba así como que muy ¡no sé cómo! me trataba muy alejado, como que yo era el último en saber las cosas que ella hacia; pues yo decía “a lo mejor porque ya está grande la maestra no me tiene

confianza” después me fue llamando, me fue llamando y yo me fui involucrando en el trabajo de la escuela, igual respondiéndole en el trabajo; al final le dije maestra ya pedí mi cambio y dice pero usted no se va, si ya pedí mi cambio maestra, no pero no se va, voy a ir a supervisión a decir que usted no se va, no maestra pero ya pedí mi cambio, no pero a usted ya dije y ya le dije al supervisor que mi chapulín colorado no se va de esta escuela; ya se refería a mí y bueno el chiste es que nunca le desobedecí. Me cambie, me vine a Ixtlahuaca, a la maestra le aprendí, también, ser un poco paciente o sea nos tenía paciencia, a pesar de que hacia sus corajes nos tenía paciencia como directora, bueno digo nos tenía paciencia porque teníamos que viajar de Teziutlán a Aire Libre y a veces no llegábamos a la hora; decía “que paso Profes, ¿no les paso nada?” no, “ya están aquí, bueno entren a trabajar”; no decía “oye por que llegaste tarde ¿que no sabes que la entrada es a las ocho?”. No, ella nunca nos dijo eso, ella decía “está usted bien profe, se le hizo tarde pero, está usted bien? si maestra “pásele”. Ella nunca dijo “oye que no sabes que tu trabajo” no, porque a veces no dependía de ti, si no del transporte. Yo trabaje y ahí conocí a la maestra Cristina, la esposa de Cristóbal, trabajamos juntos y bueno llegábamos a veces pensando que nos iba a regañar la directora y no, lo primero que ella decía “están bien profes, no les paso nada en el camino”, no nos decía “oye por que llegan tarde”, no, y esa relación la mantuvo todo el tiempo y eso te hacia a ti decir, bueno si la maestra no nos está diciendo nada, tienes que llegar temprano. Ni siquiera hacia un reporte, nada, simplemente “entre a trabajar maestro, lo están esperando sus niños” esa fue la actitud de la maestra que yo tuve dos años. Primero si me hacía a un lado, pero después no. Ya después me vine a Ixtlahuaca, ahí tuve un director muy organizado, a lo mejor era estricto pero organizado; ahí le aprendí a hacer los cuadros que luego hago, rayados y todo eso, que el libro y todo eso, ahí le aprendí a este amigo como tiene todo organizado. Yo veía su libreta y decía “a este cuate no se le escapa nada” él era director, pero trabajaba en la secundaria en la ESFAO, daba español en la secundaria y trabajaba como director. Yo recuerdo de él una relación de trabajo buena; le aprendí mucho, a él le aprendí muchas cosas, sistematizar información para gobernar una escuela y vi como estaba allá y estaba acá, pero si aprendí mucho de él.

¿Cómo era la relación de estos directivos con los padres de familia?

De la maestra, en San José, era una maestra que tenía mucha relación, por ser mujer le apoyaba mucho la gente y ella se daba por bien servida y tenía buen trabajo, hacia su trabajo como debiera hacerlo. Con el profe de Jiliapan, que te digo. que era muy humano, pues lo aceptaban bastante, yo entre a dos reuniones de padres de familia con él, y me acuerdo que yo ahí escuche un comentario que dijo, fue a hablar de la reprobación y, como me acuerdo que les dijo el que un niño salga reprobado no es que se va a recuperar el próximo año y les empezó a hacer cuentas pierde tiempo, pierde dinero y tenía mucha habilidad para comunicarse con ellos, poniendo ejemplos de la vida cotidiana no de la escuela; si no de la vida cotidiana, como que él se enfocaba mucho que el estudio era necesario por diversas causas de la vida, en lo que tu ibas a hacer en la vida, preparado o no preparado, audaz, con iniciativa, el manejaba ese discurso con ellos y la gente lo aceptaba bastante. La maestra Lupita pues ella, por su edad, a veces era bien regañona, y regañaba bien feo a los papás. Les pegaba unas regañadas, decía “ese fue mi alumno y aquel” y a pesar de eso la aceptaban. Con nosotros era muy humana pero con los papás era algo estricta, fuerte.

¿Y frente a los estudiantes, que rol jugaban los directores?

Fíjate que la maestra, al menos la maestra de San José, pues era apapachadora, todo les consentía y que luego, cuando tu consientes como director a los alumnos, los maestros lo ven mal. Era muy apapachadora con ellos. El de Jiliapa era muy juguetón con ellos, muy juguetón, él se involucraba en sus juegos: que voleibol, que futbol, jugaba con los chiquillos; el estilo de un maestro que se involucraba con sus alumnos. Ahí si él, como que era el rol de involucrarse en los juegos de los niños. La maestra Lupita a coscorriones y a regañados los traía todo el tiempo. Ya el de acá, pues este los tenía todo el tiempo trabajando; porque él era director y maestro de grupo, por eso tenía mucha relación con los alumnos. Ahí, esa parte, creo que han dejado huella en mí los Directores, por esa situación de que me tocó trabajar con ese tipo de directores.

¿Recuerdas algún director que consideras hacia un buen trabajo?

Pues yo recuerdo todos. Todos hicieron buen trabajo.

¿Que los hacia especiales para ti?

Su confianza, te daban mucha confianza para trabajar, esa parte creo que no necesitas andarlos vigilando, no te vigilaban, si te exigían lo que tenía que ser pero pues porque sabias que tu tenías que responder a una persona como ella. Eso es lo que más me agrado de ellos, siempre vemos a un director estricto, fuerte, así como que con presencia, su status; ese tipo de actitud, y bueno en mi dejaron huella ese tipo de personajes porque para mí, yo nunca los critique como malos o buenos directores comparando con el trabajo que me toca hacer, porque ahora comprendo, toda la responsabilidad que tenían en su momento.

¿Qué experiencia te llevó a pensar en ser directivo?

A lo mejor las experiencias que me hacen ser director ahora, es la actitud de ellos, porque llegar a ser director yo ni me lo esperaba. El llegar a ser director fue en Ixtlahuaca, éramos 4 hombres, estaba Nahúm, estaba yo, estaba Florentino y estaba otro profe que se llamaba Oscar. Estábamos, no estábamos 3 nada más; Nahúm, Florentino y yo, nomás 3 en esa escuela. Entonces ese año lo trabajamos, nada más un año lo trabaje con ellos, así como estábamos. El siguiente año ellos, porque trabajaban en secundaria, salen de Ixtlahuaca y se ubican en secundarias. Florentino, se ubica en Francia matutino, y le quedaba cerca Chignautla, entonces ahí compaginaba bien sus horarios, Nahúm era el sobrino de un jerarca de aquí de secundarias, el Mtro. Domitilo, lo ubicaron y se fue de Ixtlahuaca; el único que no se cambió fui yo, yo fui el único que no se cambió de Ixtlahuaca. En ese año llega la maestra Dolores, llega una maestra llamada Silvia, trabajaba en el paraíso, y llega una tercera maestra. Llegan tres maestras y yo me quede y entonces a mí me dice el supervisor; ah y llegó Oscar Paz, otro que venía de Hueytamalco, dice “ahora tú vas tomar la dirección comisionada” por ser el que se quedó ahí y así fue como yo llegué a ser director. Fui director comisionado del 82 al 87. En el 87, se abre a nivel nacional, no sé qué rollo de plazas, meto mis papeles con el maestro Cástulo y me llega la dirección técnica pero no ejerciéndola, porque sólo éramos 4 maestros. Entonces eso hizo que yo no pudiera cambiarme; entonces estuve 15 años ahí, pero estuve comisionado con grupo y con clave, porque en aquel entonces todas las escuelas estaban cerradas, no había cambios, no había jubilaciones, ni nada;

entonces estuve comisionado como director; cuando yo llegue a estudiar, en la Unidad 212 de la Universidad Pedagógica Nacional, estaba como director comisionado pero ya con clave 21, pero como maestro frente a grupo todavía

¿Cuál de estos directivos, que tú recuerdas, consideras que es con quien te identificas en tu trabajo?

Me deja mucho, mucho el de Jiliapan; le daba mucha importancia a la relación con los niños, yo eso lo tengo muy presente y a los niños siempre los trato de la mejor manera. Luego hasta mis compañeros, ahorita donde estoy, quieren que llegue un niño castigado y yo lo descuartice ahí ¿no? No, no; o sea, hablo con él y dicen: “para que se lo llevamos al director si nada más se la pasa hablando con ellos”, pero los convengo a veces de su comportamiento. Esta parte, creo que es algo por lo que yo le tengo mucho recuerdo a ese director. Con Florentino, el de Ixtlahuaca, su sistematización de cosas; todo lo llevaba bien ordenadito y así, a lo mejor yo no he llegado al orden que él tiene, pero le he copiado muchas cosas. A la maestra Guadalupe, que nunca nos dijo oye porque faltas, o esto o lo otro, sino que siempre nos preguntaba; “estas bien de salud”, si no, te puedes ir a tu casa y no hay problema, en ellos no sobresale uno más que el otro, sino de todos he tomado muchas cuestiones que me han servido para ejercer yo como director

El proceso para llegar a ser director ¿te ha servido en el desarrollo de tu función?

Si, si, si ¿Por qué?, yo llegué sin pensarlo, cuando yo empecé a ver que la gente, que los padres de familia, que los maestros y que los alumnos me decían que yo tenía que tomar la decisión de “x” situación, me hizo pensar que todas las decisiones que teníamos que tomar debían ser muy pensadas y tomar en cuenta a todo ellos su parecer para tomar una decisión. Entonces, si me ha servido mucho créeme que podemos ir que es uno basto en esto pero no, tienes que pensar, junto con tu equipo de trabajo, que van hacer porque es la única manera de convencerlos que trabajen contigo, si no lo haces así pienso que podemos tener algunos

fracasos pero no, no tengo en especial a ninguno de ellos, simplemente ellos ha sido parte de lo que ahora hago

¿Tu formación, pudiéramos decir, que fue través de ese acercamiento que tuviste a través de ver cómo resolvían los problemas, cómo hacían para trabajar con padres, con alumnos, con los maestros? son experiencias que uno debe de tomar en cuenta, si lo he tomado en cuenta, mucho, yo no creo que yo me haya forjado como director por lo que yo pudiera tener como propia formación; bueno como propia iniciativa, yo creo que tomo de los que me han tocado trabajar con ellos. Y fíjate que no únicamente directores, también compañeros de trabajo, también con los docentes, Porque como directores tenemos la relación de jefe y subalterno, por decirlo así, pero no también con los compañeros que he trabajado me han dejado huella de lo que hemos hecho. Y yo también, desde mi información los he impulsado.

¿Consideras que la experiencia como docente te ha ayudado a entender la función del directivo?

Sí, yo pienso que cuando tu juegas el papel de docente, comprendes al directivo; ahora, a como están las cosas, yo pienso que el docente tiene una presión muy fuerte pero la comparto conmigo o yo la comparto con él; eso si es algo que me ha dejado como experiencia, que ellos confíen en mí y yo debo confiar en ellos, no es por deber, sino confío en ellos también, esa es una situación recíproca.

¿Actualmente qué opinión tienes del Director?

Híjole yo ahí me la reservo creo, porque puedo opinar de lo mío, pero de los demás sus razones tendrán para actuar como actúan

En tí, qué opinión tienes del director?

Que es una gran responsabilidad, eso ni dudarlo, decían los cubanos en la maestría, para saber mandar hay que saber obedecer. Algo que no es que prediques con el ejemplo pero hay veces que tienes que hacerlo. Yo recuerdo que una vez un profesor se opuso a un trabajo y a lo mejor hasta fui atrevido y le dije “a ver profe, no lo hace usted porque es rebelde, o porque

no sabe cómo hacerlo; si no sabe cómo hacerlo, no se lo voy a criticar; y si yo puedo ayudarle, y sé cómo se hacen las cosas, confié en mí y lo vamos a hacer”; porque hay veces que la rebeldía, decimos que es por ser revolucionario, pero hay muchas veces que somos rebeldes porque no sabemos hacer las cosas; entonces esa comunicación yo he tratado de hacerla con mis compañeros y creo que ha dado resultado.

¿Qué prácticas sigues realizando que creas hayan sido influidas por tus experiencias pasadas?

Bueno, pues casi todas, actualizándolo con lo de la máquina, que es ahora ya indispensable, la sistematización de información, la comunicación con los niños, la comunicación con mis compañeros maestros, la empatía, que ahora después de que estamos en la UPN conocemos ya muchos términos que no conocíamos, la empatía, estar con ellos, pues de lo que yo he vivido como docente yo si las sigo practicando, no tanto en el renglón de capacitarse, esa ya es una situación personal que tienes que ver cómo te capacitas, como aprendes, pero a veces el éxito de tener muchos conocimientos no es tenerlos. Yo veo muchos que el estatus, para ellos, es primero; para mí no. He aprendido que en muchos lugares tienes que hacer uso de tu estatus porque si, te voy a comentar algo; una vez llegue a la presidencia municipal y dicen quien lo busca, al presidente, Agustín Limón, el maestro Agustín Limón, ahí me tuvieron sentado como una hora esperando a que me llamaran, dice, “perdón, quien lo busca” el director de la escuela de Xoloco ¡ah maestro! “porque no me había usted dicho que es el director de la escuela” dice “pásele” entonces ahí aprendí que a veces tienes que usar el status y no porque te guste, si no porque te escuchan y te atienden, porque cuando vas hacer un trámite de esos, no eres Agustín Limón, eres el director de la escuela y como tal tienes que presentarte; si no ni caso te hacen. Así de fácil estamos en este mundo y a veces el estatus lo tienes que hacer valer, pero con mis compañeros yo no lo práctico..

¿Recuerdas alguna experiencia positiva de tus primeros días como director?

Positiva, pues que los que estaban conmigo depositaron la confianza en que yo era el director, así de fácil, tu eres el director y tú tienes que tomar decisiones. Positiva por ese lado porque al fin me daban su confianza, pero así como que yo haya hecho algo positivo pues a lo mejor

ni me di cuenta, porque a veces se da uno cuenta más de lo negativo que hace uno que de lo positivo.

¿Cómo que experiencia negativa recordarías?

Una experiencia negativa que yo recuerdo de los primeros días de director es, exactamente a mí me dieron el nombramiento como ocho días antes de la festividad de todos santos, ya ves que los acomodados iban siendo casi hasta diciembre y negativa fue que mi orden dijo “bueno toda la semana no hay clases” dije “bueno pues entonces, donde estamos, a eso te vas a dedicar” eso fue negativo para mí; no yo no puedo dar una indicación de que toda una semana no haya clases. Eso yo lo recuerdo mucho como una acción muy negativa, en tomar decisiones creyendo que el director es absoluto y bueno ya vimos que no es cierto; esa fue una acción negativa pero fuerte y fue luego, de que me dieron el nombramiento, decir que no hay clases toda la semana.

¿Qué crees que frente a esos primeros problemas, como director, retomaste de tus experiencias pasadas?

Yo encontré que el ser director no es tomar decisiones a lo tonto, sin análisis, sin pensar, sin analizar el daño que vas hacer a futuro; o sea, pintarme escenarios de mi decisión. Ahí yo aprendí y sigo aprendiendo, que tomar una decisión cuesta mucho trabajo, como director; el no involucrar a los demás es algo que no debes hacer, debes de involucrarlos o debes involucrarte con ellos.

¿Qué crees que piensan sobre tu trabajo los profesores que están a tu cargo?

Me tienen confianza, porque cuando yo llegué a la escuela me decían “que nos vas a enseñar, les digo no, yo no vengo a enseñar; a mí me agrada trabajar con maestros con tanta experiencia porque yo enseñarles a ustedes, creo que ustedes son los que ponen su grano de arena en este trabajo. Apenas, una maestra ayer o antier “le traigo a este niño que hago con él” así me lo dijo, así, usted es el director, le digo “si maestra yo soy el director pero usted es la maestra del grupo y yo le voy a avalar siempre y cuando este dentro de las funciones de

una maestra que usted haga lo que le toca hacer en el grupo; yo no le voy a decir a usted que va a hacer maestra, porque no le cumple con las tareas usted tiene que ver la estrategia de invitarlo y de convencerlo de que el niño haga la tarea, no me toca a mí maestra, ni piense que yo le voy a decir córralo, expúlselo, porque es su trabajo, yo no le voy a decir que va a hacer, usted es la que tiene la experiencia y la estrategia de convencer al niño de que haga la tarea”

Como crees que los alumnos te ven como director?

Pues con mucha confianza he, pero sin faltar al respeto, los grandes de sexto siempre van “hola profe ¿cómo está?” bien ¿que hizo el fin de semana? esto y el otro, ustedes ¿que hicieron?. Los chiquitos van y me regalan un dulce, “profe le convido de mi torta”. siento que la gran mayoría, por el hecho de platicar con ellos si me tienen confianza y si me hacen caso; porque cuando llegan a hablar conmigo no uso lo que todo mundo hace y les he dicho, tanto a los maestros, como a los padres de familia, como a los niños, la dirección no es una sala de castigos, ni de reclamos, ni de reproches, ni de amenazas; la dirección es un lugar donde, como personas que entendemos, podemos dialogar y podemos sacar los problemas. La dirección, en el caso de Xoloco no pasa a ser una sala de castigos.

¿Porque crees que le dan esa función al director del lugar de castigo, o quién castiga?

¡Híjole! pues a lo mejor porque se lo ganó en años atrás y porque a lo mejor, donde yo estoy ahorita, esa era la función. Yo no estoy generalizando, estoy contando lo que me toca vivir ahí. Posiblemente antes así era en esa escuela, inclusive he llegado a decir pero si eso no pasaba en Xoloco, porque tanta consideración, porque tanto dialogo, eso si, eso es en la cuestión de los problemas, pero en la cuestión de trabajo yo si les exijo porque no todo es dulzura; presionamos a los alumnos para que trabajen, de alguna manera yo presiono a los maestros para que trabajen, pero siento que a veces, la presión, ellos la ven como algo que es parte de su trabajo o de su deber hacer

Que opinión crees que tienen de ti los padres de familia?

Los padres de familia, pues yo pienso que como todo, cuando tú a un maestro o a un padre de familia le resuelves el problema, pues eres un buen director; pero cuando tratas de ser un poco más enérgico, puedes ser el peor director, hoy puedes ser el mejor para muchos, pero si mañana no resolviste un problema, eres el peor o sea, en esa balanza estamos. Yo siento, y no les reprocho su forma de pensar de mí, porque al fin y al cabo hay veces que podemos sacar adelante un problema y hay veces que no podemos; entonces a veces eres el mejor y en 24 horas o en una hora eres el peor. Yo no pudiera así, decir que yo soy el todo, sino que hay momentos en que tú eres el bueno y tú eres el peor. Lo único que no compagino con muchos es que usen su estatus para presionar sin razón. Así ha habido maestros. un comentario: llegue a Xoloco y escuche a un padre de familia, se acerca a un maestro y le dice “maestro quiero platicar” y él le dice “no hasta las ocho, yo a las ocho empiezo a trabajar”, eso lo escuche, y le dije “a ver profe venga para acá; porque eran dos, tres, estaban en bolita, no hasta las ocho, aquí trabajamos hasta las ocho, le dije profe le voy a hacer a usted un comentario”, yo, desde que entro y pongo un pie dentro de la escuela, desde ese momento ya estoy ejerciendo mi función; y si alguien me aborda fuera de la escuela lo debo de atender porque se está acercando conmigo, por la confianza que tiene y que yo soy la persona que le va a resolver un problema, yo no tengo horarios maestro” “profes por favor les pido que si tenemos que atender a la gente, tenemos que atenderla desde que llegamos a la escuela; no necesitamos tocar el timbre para decir sabes que, yo hasta las ocho”; hay cuestiones así y hay peores; bueno y lo vemos aquí en la universidad también, así hay gente.

¿Cómo te defines como director el día de hoy?

El día de hoy, en especial, con mucha carga de trabajo y con mucha responsabilidad; porque tengo a cuestas algo que tengo que sacar de aquí al lunes, el día de hoy; y creo que así son todos los días. De que tú tienes una responsabilidad, de que tú estás pensando que vas a hacer el día de hoy, como le vas a dar solución a esto. En la casa me decían “bueno ahora te vemos muy pensativo, antes te la pachangueabas ahí cuando llegabas”, ha bueno, pues es que ahora de tener seis compañeros y 200 niños, a tener 17 compañeros 500 niños y un montón que hacer, ya no me da tiempo ni de pensar en lo que antes, a lo mejor me ponía a pensar, ahora tengo un montón de trabajo. Me defino responsable y no al 100%, trato de solucionar con

responsabilidad todo, así me defino yo. No puedo decir no hago nada, mañana de todas maneras va a ser miércoles y pues si, va a ser miércoles, pero ese miércoles tiene otro quehacer para mí y a lo mejor, no nada más para mí, sino para todos los demás. Yo no puedo decir que soy el bueno, simplemente digo “trato de ser responsable y enfrentar los problemas que tenemos como director en todos los ámbitos”, ahora como dijera la reforma, en los ámbitos, que tengo que hacer y qué es lo que me toca hacer. No me puedo definir como el que va a solucionar todo; a veces no se puede, hay veces que tenemos que batallar, tenemos que hacer muchas cosas, pero no siempre eres el que tú vas a solucionar todo. Alguien me dijo un día, y con mucha razón, después de haber estudiado la maestría con los cubanos “el director en ningún momento es indispensable” trata de que tu colectivo, y no deslindando responsabilidades, trata que tu colectivo produzca y sea autónomo; pero eso no se da de la noche a la mañana, tienes que hacer un trabajo tremendo.

Si te dieran a elegir ¿te gustaría regresar a ser profesor de aula o seguir como directivo?

Fíjate que lo he pensado muchas veces, lo he vivido muchas veces y ¿sabes que prefiero ser?, Director. No tanto porque no quiera atender a los niños; porque yo sé que puedo, y no solo, sino con la ayuda de mis compañeros, convencerlos y sacar un trabajo de grupo en beneficio de alguien, puedo hacerlo con ellos; sin ellos, no lo hago. Convencerlos, “saben que maestros tenemos que hacer esto, porque esto es nuestro trabajo”. Quisiera seguir siendo director, no por el estatus, porque sé que puedo convencer a mis compañeros que tenemos que hacer un buen trabajo. Por eso, yo quisiera seguir siendo director. Aquí me han ofrecido un montón de cargos, y no quiero ser jactancioso; me han ofrecido la coordinación de pedagogía, la de educación indígena, pero prefiero estar en la carga, donde siento que mis compañeros se están formando como buenos docentes y yo también digo, que sin el apoyo de ellos no soy nadie. Si me gusta este trabajo ahorita.

¿Qué te deja satisfecho?

Que puedo convencer a mis compañeros de que el trabajo que nos toca hacer lo tenemos que hacer bien. No digo que perfecto ni excelente porque yo creo que he llegado a pensar que eso no existe. Pero sí que tratemos de mejorar todos los días, que llega el momento, en el que a

lo mejor, por ciertas cosas, no confían en mí, tienen razón, tampoco puedo yo tener todo el tiempo que confíen en mí. A veces la desconfianza aflora y cuando yo veo que la desconfianza aflora tengo que ver donde fallé.

Una pregunta adicional, ¿a ti te hubiese gustado ascender a director como lo hiciste, o te hubiese gustado ascender a director a través del examen de oposición, como hoy se dan los cargos de directivos?

Ya estado en esto, cualquiera de las formas. Ya estando en este rollo de director. A lo mejor en la actualidad me hubiera gustado por examen; es más ha habido gente que me ha invitado a hacer el examen de supervisor gente que está ahorita en el medio como jefes del sector, como supervisores.

¿Porque no has hecho el examen de supervisor?

Pues mi limitante de ser supervisor ahorita, no es la relación, no es el conocimiento, mi limitante más fuerte es mi salud y el hecho de salir de Teziutlán. Ya no quiero, esa es mi limitante porque de hacer el trabajo, siento que no es que sea yo bueno, pero si lo pudiera desempeñar, pero mi limitante ahorita es la salud, en dejar a Teziutlán, pues ya ves lo que le paso a Saúl, tuvo que irse salir, no estoy criticando porque al fin y al cabo era su aspiración; pero desde que empezaron los exámenes de oposición para supervisor siempre me han dicho sabes que ¡éntrale!, yo les digo mi mayor limitante es irme de Teziutlán y quieras o no pones en tela de juicio tu salario, aquí me esta yendo muy bien, para que me voy, pongo en riesgo mi salud, pongo en riesgo hasta mi matrimonio, aunque parezca irónico, pero pones en riesgo muchas cosas. No te voy a decir que voy a pasar el examen, pero si lo paso ¿para que lo voy a hacer?, porque si lo pasas y no aceptas irte pues para que lo haces.

¿Algún comentario adicional que quieras realizar?

Yo creo que, fíjate que ahorita que estábamos platicando, me acordé de muchas, de muchas cosas que a lo mejor en otro momento no hubiera recordado y con la plática eche a volar mi imaginación. Desde que empecé a trabajar, porque me llegaron los recuerdos de Diego que

fue mi primer director de Teresa que fue mi segunda directora de Abraham, de Florentino, de los compañeros con los que estuve. Fíjate que ahorita en esta plática tuve recuerdos, pues muchísimos; y de todos los recuerdos que yo tengo ahorita, creo que ninguno me ha de recordar con odio o con indiferencia; ninguno de ellos creo que me ha de recordar así. La maestra Lupita todavía, después de que estaba yo ya acá, llegaba ir a la mina y me decía “ahí está el maestro Limón, si ahí está, haber maestro Limón venga usted para acá y en las juntas que tuviéramos, venga usted para acá, no se vaya a ir sin antes pasar a comer a la casa; no maestra yo ahorita paso a su casa y pasaba yo, me atendía bien y ya; tanto que cuando falleció yo fui a su velorio, fui a su misa, que supe a tiempo; a lo mejor si no se no voy, pero era algo gacho que yo sabiendo, que había fallecido la maestra, no hubiera ido. A veces no sabes y ni en cuenta. La otra vez me encontré a Florentino, que fue mi director, y me dice “que paso maestro”, siempre con burla “que paso maestro de maestros”, y le digo “que paso profe” y dice “oye y tus hijos”, y ya le platicue la historia de mis hijos y ya cuando nos despedimos dice maestro, de tus hijos, de los que me platicaste, felicítamelos a ellos, a ti no te voy a felicitar porque esa era tu obligación; así que yo a ti no te felicito, a tus hijos sí, mis respetos. La tuya era tu obligación y como tal la cumpliste, entonces la plática que tuvimos ahorita, me hizo recordar lo que no te imaginas. Y te agradezco que hayas propiciado esos recuerdos, porque de que otra manera los recuerdas, vienes, trabajas, te vas y ni te acuerdas de ellos. Pero ahorita te agradezco que la plática me haya hecho recordar muchas cosas, hasta de la infancia.

Bueno pues muchísimas gracias, te agradezco el tiempo que nos dispensaste.