

Un liderazgo que hace cultura: las directoras de escuelas primarias

Leadership that makes culture: Women principals of primary schools

Cirila Cervera Delgado • Mireya Martí Reyes

RESUMEN

Este trabajo se ubica en el periodo aproximado de 1970 a 1985, revisando la actuación de maestras de escuelas primarias en su rol como directoras y, en consecuencia, lideresas de un núcleo profesoral y, eventualmente, de los barrios y colonias en donde se situaron los planteles que dirigían. En el marco social de la época, construimos la investigación con base en la historia oral, recuperando los testimonios de docentes que relatan el papel fundamental que desempeñaban en las escuelas, siendo oficial y formalmente directoras y autoridades académicas en los colectivos que encabezaban. En los hallazgos destaca que estas maestras, con su ejemplo y actuación, contribuían a la configuración de cultura escolar: intervenían en la planeación del ciclo lectivo, en la revisión de la programación de aula, en la forma y contenido de los festivales y ceremonias; en el modo de interacción con el profesorado, las autoridades educativas inmediatas y la localidad.

Resaltan las manifestaciones de la cultura empírico-práctica y académica, que dieron identidad y reconocimiento a esas escuelas.

Palabras clave: Cultura académica, cultura escolar, directoras, escuela primaria.

ABSTRACT

This paper considers the approximate period from 1970 to 1985, reviewing the performance of primary school teachers in their role as principals and consequently leaders of a teaching nucleus and, eventually, of the neighborhoods and communities where the schools they directed were located. Within the framework of the society of the time, we built the research based on oral history, recovering the testimonies of teachers who recount the fundamental role they played in schools, being official and formal directors and academic authorities in the groups they headed. In the findings, it stands out that these teachers, with their example and action, contributed to the configuration of school culture: They intervened in the planning of the school year, in the revision of classroom programming, in the form and content of festivals and ceremonies; in the way of interaction with teachers, immediate educational authorities and the locality. The manifestations of the empirical-practical and academic culture, which gave identity and recognition to these schools, stand out.

Keywords: Academic culture, school culture, women principals, primary school.

Cirila Cervera Delgado. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Historia por la Universidad Autónoma de Zacatecas, Maestra en Investigación Educativa por la Universidad de Guanajuato y Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Oficial de León. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores y cuenta con el Perfil Deseable PRODEP. Integrante del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Sus líneas de investigación son historia de la educación, educación y género y formación y currículo. Correo electrónico: cirycervera@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8036-838X>.

Mireya Martí Reyes. Departamento de Educación de la Universidad de Guanajuato, México. Es Doctora en Ciencias sobre Arte por el Instituto Superior de Arte de Cuba (ISA). Actualmente es directora y funge como presidenta del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIEEG). Pertenece al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, a la Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), al Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y a la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con el Perfil PRODEP y es Líder del Cuerpo Académico Consolidado “Educación en la Cultura, la Historia y el Arte”. Correo electrónico: mireya@ugto.mx. ID: <https://orcid.org/0000-0001-8959-7541>.

Introducción

El estudio de la cultura escolar ha ganado un espacio significativo en la investigación de la historia de la educación, abordando distintos elementos de la cultura material, como los textos de alumnos y profesores, así como de las prácticas cotidianas en las aulas o las ceremonias cívico-culturales en fechas relevantes para las escuelas. Esta cultura se forja con el tiempo y caracteriza particularmente a cada plantel; es producto de un colectivo docente encabezado por su autoridad inmediata: las directoras y los directores, cuyo rol retomamos como eje de nuestro análisis en el presente artículo. Con tal fin, presentamos algunos antecedentes: la tesis de García (2002) titulada “Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo xx”; posteriormente, Rockwell (2007) analiza la relación entre cultura escolar e historia de la educación, cuestionando “la existencia de una «cultura escolar» constante y uniforme” (p. 175), sugiriendo, en consecuencia, la realización de estudios comparados. Aguirre y Márquez (2017) documentaron la presencia de la categoría *cultura escolar* en el campo de la historia de la educación: “en las últimas dos décadas la investigación de la cultura escolar ha fructificado [...] han aparecido, como sujetos y objetos de estudio, los museos escolares, la historia material de la escuela, la iconografía de la escuela como fuente” (p. 420).

Desde su enfoque, García (2020) fija su atención en las características del espacio, mobiliario y útiles escolares para los niños menores de seis años e identifica cómo se fue configurando una cultura escolar específica para niños pequeños que contribuyó a su establecimiento como un nivel separado de la educación primaria. Cerramos este bosquejo con el trabajo de Cervera y Martí (2021), quienes indagan sobre los trabajos manuales que alumnas y alumnos elaboraban en las escuelas primarias de alrededor de 1970 en México. Las autoras identifican que “estas prácticas son manifestaciones de la cultura empírica con componentes de la cultura académica, que se reconfigura, precisamente, por la cultura forjada por el colectivo docente” (p. 77).

Los estudios sobre la cultura escolar, como hemos intentado mostrar con esos antecedentes y otros muchos inspirados desde Julia (1995), se centran en distintos objetos de estudio, comenzando por el material educativo concreto, como libros, mobiliario y edificios; pero también están las prácticas, como festivales y ceremonias, rituales que, siendo un *quehacer*, configuran un *ser* de las escuelas, un sello distintivo que perdura en el tiempo y en la memoria de quienes participaron en dichas actividades académicas, que se conoce como “cultura académica” (Escolano, 2000). Esta cultura se va forjando con base en normas y reglas, en cuya fijación se ve siempre la intervención de las autoridades educativas, en este caso, las directoras, como depositarias de un liderazgo formal y de facto, eje en torno al cual hemos elaborado este artículo.

Así pues, mostramos episodios de la cultura escolar en planteles de educación primaria del estado de Guanajuato, México, en un horizonte temporal aproximado de

1970-1985, teniendo como centro la figura de las directoras, que iban perfilando los distintivos en torno a las actividades de carácter cívico-cultural y otras prácticas por las que eran reconocidas sus escuelas. El objetivo principal es coadyuvar al rescate de las actuaciones de las directoras, forjadoras de cultura escolar que se concretaba, entre otras manifestaciones, en la planeación institucional, ceremonias y festivales. Buscamos dar respuesta a estas preguntas: a) ¿Cómo era el liderazgo de las directoras de escuelas primarias, de modo que llegaban a instituir una cultura escolar?, b) ¿Cómo se organizaba el colectivo docente, encabezado por las directoras, para la realización de festivales y ceremonias?, c) ¿Qué características o elementos de la cultura escolar eran reconocidas entre una escuela y otra?

La cultura escolar como objeto de estudio

La cultura escolar se ha convertido en una categoría de análisis en la investigación educativa. Aun cuando el concepto ha tenido variaciones, es posible, hoy día, ubicar sus alcances y particularidades, y es conocido que “se ha incorporado con mucha fuerza a la investigación educativa en el marco de diversas corrientes teóricas” (Elías, 2015, p. 297), cuando su origen se ubica, básicamente, en la antropología. Agustín Escolano (2000), hace un recorrido por la “cultura de la escuela”, siempre indicando que esta categoría se convirtió en un enfoque necesario para indagar en las áreas no exploradas, los “silencios” de la historia de la educación, como los denominó Silver (1992), o la “caja negra”, según Depaepe y Simon (1995); es decir, la cultura de la escuela vino a develar la desconocida cotidianidad en los planteles educativos. Gracias a los estudios etnográficos y la tradición oral, esas “cajas negras” revelan su valioso contenido acerca de lo que era la escuela.

Elías (2015), Viñao (2002) y Escolano (2000), entre otros, coinciden en señalar que el concepto más aceptado, compartido y que permea hasta la actualidad es el que formuló Dominique Julia en 1995 y que amplió en 1996. Desde la perspectiva de Escolano, para Julia, la cultura escolar “se configurará como un conjunto de normas que definen saberes a enseñar y conductas que se deben inculcar y como la serie correlativa de prácticas, construidas en el seno de las instituciones educativas, a lo largo del tiempo” (Escolano, 2000, pp. 201-202). En igual sentido, Escolano define la cultura de la escuela como “el conjunto de normas, teorías y prácticas que codifican las formas de regular los sistemas, lenguajes y acciones en las instituciones educativas” (2000, p. 201), como un dispositivo creado por la comunidad escolar, con sus significados acuñados y entendidos por esta y con un reconocimiento distintivo hacia el exterior. Esta es la acepción que aplicamos a nuestra investigación, delimitada al hacer, basado en normas, de las directoras, como lideresas de un colectivo docente que construía prácticas en las escuelas primarias y que, en varios casos, trascendían a la comunidad.

Particularmente para el área de historia de la educación, Viñao (2002) resalta el factor tiempo, que le otorga a la cultura de la escuela permanencia institucional como un constructo colectivo. Para este autor, se trata de

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas [p. 59].

Tal como concluyen los autores referenciados, el concepto de *cultura escolar* no se alinea a un significado; por esta razón, es muy propicia la revisión que hace Elías, que le conduce a afirmar que

En términos muy generales [...] la cultura escolar se podría definir como los patrones de significado transmitidos históricamente y que incluyen las normas, los valores, las creencias, las ceremonias, los rituales, las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por las personas miembros de la comunidad escolar (Stolp, 1994). Este sistema de significados generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa. Algunos autores tienen una visión más bien holística (Hargreaves, 1995) mientras otros enfatizan el hecho que toda cultura escolar incluye diversas subculturas en su interior (Firestone y Louis, 1999) [Elías, 2015, p. 288].

Elías admite que, aunque el concepto de cultura escolar no es único, “es una dimensión central en el estudio de las prácticas escolares por cuanto es la cultura la que constituye la identidad de la escuela” (2015, p. 297); gracias a este enfoque, se sabe lo que acontece al interior de los centros educativos y sobre las y los autores a quienes les acontece. Así, nos apegamos a tal tesis, puesto que indagamos en prácticas como la organización y planeación escolar, festivales y ceremonias, entre otras, que sucedían en escuelas primarias. En dichas actividades participaba el colectivo docente, encabezado por la autoridad en ese ámbito: las y los directores. Finalmente, nuestra investigación toca dos de los ámbitos de la cultura de la escuela que identifica Escolano (2000):

- a) La cultura empírico-práctica que han construido los enseñantes en el ejercicio de su profesión.
- b) La cultura académica o los saberes que genera la especulación y la investigación.

Como mostraremos en su momento, un solo evento tiene características de estos tipos de cultura, por lo que el concepto se perfila complejo, tal como es la cotidianidad de las escuelas y las aulas, como lo han venido develando las “cajas negras” y se han dejado escuchar “los silencios” de las voces de las protagonistas de esta historia a quienes les acercamos el micrófono para compartir su construcción propia de la cultura de sus escuelas.

Metodología

En concordancia con nuestro objeto de estudio y perspectiva, realizamos la indagación desde un enfoque interpretativo, desde el cual se concibe que “La cultura es una red de significados [que] son el producto de la interacción y negociación social y guían la definición de la situación que tienen los miembros de la organización y, eventualmente, sus actos” (Elías, 2015, p. 289).

La muestra de informantes claves es intencional y por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). Es intencional porque seleccionamos casos característicos de una población muy amplia, limitando la muestra solo a tres casos, y por conveniencia, porque se trata de personas accesibles y próximas que aceptaron ser incluidas en la investigación. Se trata de profesoras que, a través de entrevistas abiertas brindan su testimonio de ser directoras en distintas escuelas primarias en la etapa de 1970 a 1985, siendo este el único criterio de inclusión. Las entrevistas las realizamos en abril y mayo del 2023. Seguimos el método biográfico, que “forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo) [...] caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social” (Pujadas, 2000, p. 128).

En la Tabla 1 se anotan los datos necesarios para identificar el contexto de las entrevistadas.

Tabla 1
Identificación de las informantes y del contexto de las escuelas

Nombre	Escuela	Municipio	Cargo
Tere	Carlos Montes de Oca	Guanajuato	Encargada de despacho y directora
Mary	Damián Carmona	Romita	Directora
Chela	18 de marzo	Salamanca	Directora y supervisora

Fuente: Elaboración propia con datos proporcionados por las informantes.

La historia oral permite una comprensión más profunda de las personas entrevistadas. El alcance de este recurso lo ha convertido en herramienta usual en la investigación social y, por tanto, educativa: “Se trata de un método cualitativo que identifica información de corte subjetivo acerca de la vida de una persona determinada que narra un momento específico” (Rodríguez et al., 2014, p. 194).

Resultados

El origen: nace una vocación de servicio en el magisterio

Las protagonistas de esta historia son profesoras del estado de Guanajuato, de tres municipios distintos y diferenciados por su nivel económico y situación geográfica; comparten un horizonte temporal en sus labores como directoras de sendas escuelas primarias. Vale recordar que el magisterio constituía una opción real para la formación profesional de las mujeres aún a mediados del siglo xx, lo que, de inicio, ya les otorgaba un cariz distintivo. Como es de esperar, algunas tuvieron un camino más allanado, mientras que otras libraron una primera batalla para inscribirse en la escuela Normal.

Tere, jubilada, de 74 años, declara que sus padres la apoyaron en su decisión de estudiar. Sin duda, el hecho de que la Normal estuviera en su propio municipio influyó para su bien. A Mary, de 76 años, su idea de ser profesora le significaría mudarse de la casa familiar en Romita e ir a vivir a la capital del estado, en una época en la que las distancias se percibían con otra naturaleza, por las vías de comunicación y el transporte; la economía del hogar dependía del buen temporal y las cosechas que podían levantar su papá y hermanos, pequeños ejidatarios. Por su lado, el papá de Chela era empleado de la refinera de petróleo, en el municipio de Salamanca; también hubo de hacer esfuerzos para pagarle los estudios en una Normal privada, en Celaya, municipio en donde vivió durante su época de estudiante.

Las directoras: el poder de configurar cultura escolar

Las tres entrevistadas llegaron a ocupar cargos de dirección, no antes de acumular un mínimo de 15 años de servicio como profesoras frente a grupo. De hecho, Tere lo consiguió casi al cumplir tres décadas laboradas, cuando ya tenía el suficiente tiempo trabajado para jubilarse. Como indican los estatutos en el estado de Guanajuato, las tres se sujetaron a un proceso de evaluación a través de un escalafón para acceder a ese puesto, en el cual el requisito que se valoraba mucho era la antigüedad; luego la preparación, que, en aquel tiempo, era mucho pedir una licenciatura o Normal Superior, por lo que este rubro se concretaba en cursos de actualización y capacitación docente. Así es que: “Contaba mucho que tuvieras ganas de ser directora, que te gustara ese puesto para que concursaras [por él] y que «le gustaras al inspector», es decir, que le cayeras bien” (Celia Domínguez Ramírez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023). Por supuesto, ejercer como directoras traía consigo una mejor percepción salarial y, justamente, un reconocimiento dentro de la comunidad educativa y la localidad:

Todos los profesores éramos muy respetados en las comunidades, más si eran rurales. Pero también en las escuelas urbanas. El director o la directora eran autoridades, personas muy respetadas, casi casi como el padre [sacerdote] o el doctor [médico]. La voz de los

directores era ley. Por eso teníamos que saber más que todos y contar con experiencia [María López Amaro, comunicación personal, 4 de mayo del 2023].

Como en la actualidad, las y los directores podían ocupar indefinidamente ese cargo, de allí que sus acciones llegaban a *formar escuela*, a grabar su sello particular en los planteles, de modo que en el barrio era común escuchar que se hablaba de “la escuela de”, en alusión a que, en este caso, las directoras eran como dueñas y señoras de sus centros de trabajo y dictaban lo que se tenía que hacer y cómo debía suceder, casi siempre apegadas a la normatividad institucional que convertían en reglamento interno. Este rasgo no se interpretaba como autoritarismo, sino como toma de decisiones de una persona a quien se respetaba por su experiencia y, por tanto, era incuestionable. Ellas ejecutaban las indicaciones de las autoridades educativas:

Desde la inspección nos llegaban las instrucciones de la Secretaría [de Educación Pública]. Eso era ley. Así como teníamos en la dirección el retrato del presidente [de la República] teníamos en cuenta las fechas y las indicaciones especiales. Todo funcionaba como relojito: las reuniones de planeación con los profesores, la llegada de los libros de texto y los libros para los maestros, las solicitudes de otras oficinas, como las de salud, las visitas del supervisor a los grupos, las asambleas con los padres de familia... todo, todo eso quedaba anotado desde el inicio del ciclo lectivo [M. T. Aguilera Ojeda, comunicación personal, 18 de abril del 2023].

Como parte de un sistema vertical de gestión estrictamente reglamentado, las directoras de las escuelas seguían a pie juntillas las instrucciones recibidas de sus autoridades superiores y vigilaban que sus profesores las cumplieran de igual manera. Eran depositarias de las disposiciones oficiales y transmisoras de estas a sus comunidades. A la vez, moldeaban a las profesoras y profesores que se iban incorporando a sus planteles.

Mary y Chela relatan que a veces se tenían que imponer a los maestros y, otras, les corregían la plana: “Llegaban los jovencitos [profesores noveles] muy ufanos, dizque muy formados en los nuevos enfoques de la didáctica, pero de práctica nada, de control de grupo, nada; entonces, era necesario enseñarles a dar la clase, a mantener la disciplina” (M. López, comunicación personal, 4 de mayo del 2023). Al respecto, Chela abunda: “No faltaba uno que otro [maestro] que se resistía a cumplir tal o cual actividad. ¿Cómo iba a ser eso? ¡No! Si para algo se había planeado [el ciclo lectivo con todas sus actividades]. No iban a salir ahora con no hacer nada o con hacer cualquier cosa” (C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023).

Los comentarios anteriores de las directoras dan elementos, además, para constatar que la formación docente se completa en la práctica, esto es, con las experiencias cotidianas en el colectivo docente y sin un plan predeterminado, pero efectivo. En este proceso de formación mutua, el liderazgo académico de las directoras resultaría básico, como las guías que fueron para adentrar al profesorado a la vida magisterial.

La cultura escolar: obra del liderazgo de las directoras con el colectivo docente

Lo que ocurría al interior de las escuelas se sabía pocas veces. Pero una ventana abierta eran los festivales y las ceremonias, parte sustantiva de la cultura escolar. Acerca de estos, las entrevistadas tienen significativos recuerdos:

Los desfiles... ¡ah, cómo nos ponían contentos! Es que nos costó mucho adquirir las trompetas y los tambores y luego formar como cadetes a los alumnos. Se te ponía la piel chinita de pura emoción al verlos desfilar en el centro esos dieciséis de septiembre y veinte de noviembre... es más, hasta cuando ensayaban, las tardes de cada tercer día. [...] Llegaron a invitar a nuestra banda de guerra para las procesiones, para hacer los honores [a la bandera] en distintas oficinas, como las de los comerciantes y empresarios y para la fiesta de la colonia. Era un orgullo. Claro que sí. Oír: “Es la banda de la escuela de la Señora Tere” me hacía sentir orgullosa [M. T. Aguilera, comunicación personal, 18 de abril del 2023].

El testimonio de la directora Tere es una muestra de la vinculación que las escuelas primarias podían establecer con los vecinos de las colonias y barrios y con instancias como asociaciones; de manera natural la vinculación se creaba con las actividades como los desfiles, que recorrían las calles cercanas a los planteles, o cuando era la comunidad la que accedía a la escuela, en eventos especiales como los cierres de cursos, que eran fiestas para la escuela, las familias de las y los alumnos que concluían su primaria y buena parte de la comunidad. Estas ceremonias eran una especie de examen no solo para los alumnos y egresados, sino para el centro educativo y, por tanto, para la directora y sus profesores; pero se distinguían por su sello festivo.

Días antes habíamos examinado a todos los alumnos, con especial cuidado a los de sexto. No se podía ir nadie sin los conocimientos que marcaba el plan. Punto y aparte, eso se manejó muy mal poco después: ¿cómo que de repente no puedes reprobar a nadie? No. Eso vino a hacer mediocre la escuela. Ya nadie se preocupó por aprender. Bueno, regresando al tema, sí. ¡Qué bonito era ver nuestra escuela de gala! Había exámenes públicos y, además, las exposiciones de los trabajos manuales de los alumnos, desde los más sencillos de los niños de primero, hasta verdaderas obras de arte que hacían las muchachas de sexto: filigrana, colchas, manteles... o muebles sencillos de madera de los muchachos. Se te iban los ojos de ver tanto primor [M. López, comunicación personal, 4 de mayo del 2023].

Chela relata que la organización de todos los eventos era tarea ordinaria de la cultura académica de las maestras y maestros, que debían sentir suyas esas actividades cocurriculares para

que les pusieran todo el empeño [y] porque era su trabajo el que se ponía a prueba ante los ojos de las autoridades de la Secretaría, de los padres de familia y los demás

compañeros profesores. Es decir, los nuevos iban aprendiendo de los que tenían más antigüedad [...] de esa manera, se iba haciendo una bonita costumbre [C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023].

La afirmación de la directora Chela confirma la premisa de que la construcción de la cultura escolar toma su tiempo y hace falta la aportación permanente y persistente del colectivo docente. Este principio corrobora que “una golondrina no hace verano”, pero varias, durante varios veranos, marcan un camino al que se van incorporando nuevos profesores. Cuando uno llegaba, podía ver los rasgos de esa cultura y, generalmente, se unía a ella. Para ese fin, entre otros, estaba la guía de las directoras.

Los honores a la bandera cada lunes, la conmemoración de fechas especiales (tanto cívicas como sociales), los concursos académicos y artísticos entre zonas escolares, son actividades que las directoras recuerdan haber organizado con sus colectivos docentes. ¿Fue determinante su presencia? Las tres coinciden en que de igual manera se hubieran dado esos hechos, pero que ellas trataron de imprimir su estilo particular. Chela dice: “A pocas cuadras había otra escuela, pero esa no era tan reconocida por los padres de familia. Preferían traer a sus hijos a la mía, aun teniendo que esperar uno o dos años para ganar un lugar” (C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023). ¿Tenía que ver ese “prestigio” con las muestras de cultura escolar reseñadas? Tere aventura al respecto:

Por supuesto que sí. Nuestra escuela fue de las primeras en exigir el uniforme. De primero no querían [las madres y padres de familia], pero después se veían bien contentos. De igual manera, nuestra escuela estaba bien pintadita, con jardines bonitos. Eso no era de un día para otro: demandaba planeación y conseguir recursos con los mismos padres y en la presidencia municipal. Era tocar puertas y dar resultados. Esa es una buena gestión. Allí estaba nuestro liderazgo. Hacíamos cosas que perduraban [M. T. Aguilera, comunicación personal, 18 de abril del 2023].

Otra tarea que se programaba desde el inicio y para todo el ciclo lectivo eran las guardias que se asignaban a las y los profesores de cada grado y grupo. Las escuelas de las directoras Tere, Mary y Chela eran de organización completa, lo que significa que tenían al menos un docente por grado y se traducían en un esquema también completo de cumplir con las obligaciones de hacer una semana de guardia, que no eran sencillas ni pocas y conducían a que las y los profesores cambiaran su rutina habitual para asumir ese quehacer: vigilar la entrada y salida de los alumnos, organizar los honores del lunes, hacer el periódico mural de la semana, cuidar de la limpieza de las áreas comunes, ordenar al estudiantado en filas por grado y grupo para su ingreso de entrada a la jornada y después del recreo, etcétera.

La directora Tere acepta que encargarse de la guardia era un periodo desgastante para la profesora o el profesor encargado, porque implicaba bastante trabajo extra. Por ello, “comenzaba la serie con el maestro de sexto A, luego sexto B; enseguida

los quintos, y hasta el final los de primero” (M. T. Aguilera, comunicación personal, 18 de abril del 2023).

Sobre el mismo tema, se retoma el testimonio de la directora Chela:

El maestro de guardia era el encargado de la disciplina de toda la escuela; cuidaba que los alumnos entraran con el uniforme limpio, las niñas bien peinadas y los niños con el cabello corto. Se encargaba de la limpieza de los patios, porque el intendente no era suficiente; los alumnos recogían papeles y barrían. A veces también, ni modo, les tocaba limpiar los baños [C. Domínguez, comunicación personal, 25 de mayo del 2023].

Otras responsabilidades del maestro de guardia las cita Mary, siendo directora de una escuela de nueve grupos: “Los profesores de guardia elaboraban con sus alumnos el periódico mural, en donde había anuncios, las efemérides y notas relevantes según la época, resaltando las fechas a conmemorar” (M. López, comunicación personal, 4 de mayo del 2023).

Vale la pena resaltar que la maestra o el maestro encargado de la guardia, en la práctica, eran auxiliares de las directoras en la gestión de las actividades de las escuelas, aunque nunca se reconociera este hecho con compartir autoridad. Esta era incuestionablemente depositada en ellas.

Las maestras Tere, Mary y Chela no se conocen entre sí, pero, como se percibe, sus relatos coinciden notablemente en relación con la organización de la escuela, las actividades más cotidianas como las guardias o los festivales y ceremonias que desarrollaban como parte de los rituales que se practicaban con regularidad. Muy probablemente, las prácticas que rescatan de sus memorias eran comunes a otras escuelas de la época, pero cada una imprimía sus códigos propios, lo que, a la larga, llevaba a la configuración de *la cultura de su escuela*.

Conclusiones

En este artículo hemos dado a conocer una parte de la cultura escolar: aquella que se construía en el seno de los planteles de educación primaria en el estado mexicano de Guanajuato, por el colectivo docente, guiado por el liderazgo de las directoras; este liderazgo era formal, ya que contaban con un nombramiento que se les había expedido gracias a su trayectoria en el servicio docente; para la época en estudio, contar con antigüedad en el trabajo era un rubro que otorgaba la máxima puntuación en el escalafón, mecanismo que les permitía ascender de profesoras a directoras. El aspecto de preparación se concretaba, principalmente, por cursos de actualización y capacitación, y solo en contados casos, con una licenciatura en Educación o Normal Superior. En este tenor, la experiencia (con la antigüedad como indicador) era lo que les permitía a las directoras erigirse como autoridades académicas en sus escuelas.

Las directoras eran las encargadas de guiar todo el ciclo lectivo, que iba del 2 de septiembre al 30 de junio del siguiente año. Así, desde el inicio, quedaban establecidas las circunstancias de modo, tiempo y lugar en que habría de transcurrir la vida cotidiana en las escuelas. Quedaba asentada la planeación curricular y la programación del aula de cada uno de los seis grados; la celebración de las ceremonias cívicas y sociales; los certámenes públicos, la participación en concursos académicos y artísticos internos y entre zonas; la clausura de cursos; la intervención de la escuela en actividades de la colonia o el barrio. Esas actividades eran apreciadas por madres y padres de familia y reconocían en ellas la intervención explícita de las directoras, autoridades respetadas y apreciadas por toda la comunidad.

Bajo el liderazgo de las directoras se conformaba el modo de actuar y ser del profesorado, de manera que también este se destacaba entre otros colectivos. Justamente, es la labor sostenida del claustro académico la que trasciende los muros de la escuela y del tiempo. A la larga, se reconocía que esa escuela “hacía escuela”, es decir, que había fraguado formas de cultura escolar que destacaban por sobre otras.

En los casos estudiados, las directoras testimonian cómo se organizaba la escuela para la realización de festivales, como el cierre de cursos: certámenes públicos, exposición de trabajos manuales, graduación de los alumnos de sexto grado, y de ceremonias cívicas, como los desfiles el 16 de septiembre, para conmemorar el inicio del movimiento de independencia de México, o el 20 de noviembre, que marca el comienzo de la Revolución mexicana. Asimismo relatan cómo la comunidad sentía suyos estos eventos.

La disciplina y los resultados de aprendizaje de las alumnas y los alumnos hacían que las escuelas ganaran prestigio, manifiesto en los certámenes y exámenes públicos, atribuido en buena medida a las directoras. Otros rasgos distintivos eran la organización escolar, el uso de uniformes, la apariencia limpia y agradable de los planteles. El mantenimiento de los inmuebles se debía a la gestión de las directoras, que acudían al apoyo de los padres de familia y de las autoridades educativas.

Finalmente, se puede concluir que la actuación de las directoras incidía en la forma del quehacer de la escuela y de cada profesor y profesora en el aula; esto es, en la cultura escolar.

Referencias

- Aguirre Lora, M. E., y Márquez Carrillo, J. (2017). Comunidad mexicana de historiadores de la educación. Aproximaciones a un recuento historiográfico 2002-2012. *Historia y Memoria de la Educación*, 5, 401-422.
- Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2021). Los trabajos manuales: manifestaciones y muestras de la cultura escolar en la educación primaria. *Cabás*, 26, 77-92. <http://revista.muesca.es/documentos/completos/Cabas26.pdf>, DOI: <https://doi.org/10.35072/CABAS.2021.74.69.015>
- Depaepe, M., y Simon, F. (1995). Is there any place for the history of education in the History of Education? *Paedagogica Historica*, 31(1), 9-16.

- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es
- Escolano Benito, A. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de la Educación*, (ext.), 201-218. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/73415/008200230158.pdf>
- García Alcaraz, M. G. (2002). *Historia de la cultura escolar. Sujetos y prácticas, tiempos y espacios en dos escuelas particulares de Guadalajara en el siglo XX*. Universidad Autónoma de Aguascalientes. <http://www.somehide.org/images/articulos/documentos/publicaciones/HistoriadelaCulturaEscolar.pdf>
- García Serrano, A. A. (2020). Escuelas de párvulos y Kindergärten de la Ciudad de México: configuración de una cultura escolar para niños menores de seis años, 1881-1917. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 2(1), 153-162. <https://doi.org/10.29351/amhe.v2i1.298>
- Julia, D. (1995). La cultura escolar como objeto histórico. En A. Novoa, M. Depaepe y E. Johanningmeier (eds.), *The colonial experience in education. Historical issues and perspectives. Paedagogica Historica, International Journal of the History of Education* (supplementary series, vol. 1). Gent CSHP.
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>
- Pujadas, J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), 127-158.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, (16), 175-212.
- Rodríguez García, A., Luque Pérez, R., y Navas Sánchez, A. (2014). Usos y beneficios de la historia oral. *Reidocrea*, 3, 24, 193-200. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/32326/ReiDoCrea3-A24.pdf;jsessionid=4E83A5A9282BF40E6DDDBE28C98086FF?sequence=6>
- Silver, H. (1992). Knowing and not knowing in the history of education. *History of Education*, 21(1), 97-108.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios* (2a. ed.). Morata.

Cómo citar este artículo:

Cervera Delgado, C., y Martí Reyes, M. (2025). Un liderazgo que hace cultura: las directoras de escuelas primarias. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 4(2), 333-344. <https://doi.org/10.29351/amhe.v4i2.699>



Todos los contenidos de *Anuario Mexicano de Historia de la Educación* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento No-Comercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.