



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

La antesala del ascenso a la dirección.
Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas

TESIS

Que para obtener el grado de

Doctora en Ciencias Educativas

Presenta

Claudia Navarro Corona

Dirigida por

Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 20 de diciembre de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **CLAUDIA NAVARRO CORONA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "Graciela Cordero Arroyo".

Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C. a 20 de diciembre de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **CLAUDIA NAVARRO CORONA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta que parece decir "Edna Luna Serrano".

Dra. Edna Luna Serrano



Ensenada, B.C. a 20 de diciembre de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. CLAUDIA NAVARRO CORONA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente



Dra. Gema López Gorosave



Ensenada, B.C. a 20 de diciembre de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **CLAUDIA NAVARRO CORONA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Carmen Pérez Fragoso



Ensenada, B.C. a 20 de diciembre de 2013

ASUNTO: Voto aprobatorio al trabajo de tesis para el grado de Doctor en Ciencias Educativas.

Dr. Lewis McAnally Salas
Coordinador del Doctorado en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la C. **CLAUDIA NAVARRO CORONA**, me permito comunicarle que he dado mi **VOTO APROBATORIO** al mencionado trabajo. Con base en lo anterior, dicho documento se considera listo para su defensa en el examen de grado de Doctor en Ciencias Educativas, sobre su trabajo titulado:

“La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Rosa María Torres Hernández



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo
Doctorado en Ciencias Educativas



**“La antesala del ascenso a la dirección.
Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas”**

TESIS

Que para obtener el grado de

DOCTORA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Claudia Navarro Corona

APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora

Dra. Edna Luna Serrano
Sinodal

Dra. Gema López Gorosave
Sinodal

Dra. Carmen Pérez Frago
Sinodal

Dra. Rosa María Torres Hernández
Sinodal



“Todas las verdades son fáciles de entender una vez que han sido descubiertas; el caso es descubrirlas”.

Galileo Galilei



Resumen

El avance en la descentralización de los sistemas educativos en el mundo ha propiciado que los centros escolares sean conceptualizados como instituciones de mayor autonomía y participación en las decisiones, además de ser responsables de los resultados obtenidos en el logro educativo. Esta situación ha hecho que el papel de los directores escolares cobre importancia y se espere de éste mayor participación y autonomía en la función.

Dado que en diversos países, el puesto de la subdirección escolar es la antesala del puesto de la dirección, los investigadores se han interesado en los subdirectores y en el estudio de su trabajo. De manera similar, en México los puestos de docente, subdirector y director están seriados de tal manera que a la subdirección ascienden profesores con una larga trayectoria docente pero con poca experiencia en las funciones directivas. Contradictoriamente, pese a la importancia del puesto de la subdirección la investigación educativa mexicana no se ha interesado en el estudio de este actor escolar o en su función. Tampoco la política educativa ha dado relevancia a este cargo ni lo ha considerado como un espacio de aprendizaje para los posibles futuros directores de educación secundaria.

El presente trabajo expone, analiza y discute los procesos de construcción de los estilos de trabajo de los subdirectores escolar en la educación secundaria. Realiza una propuesta metodológica, desarrollada desde la investigación narrativa, en la que se resaltan los casos de los sujetos, en tanto sujetos y el estudio de los subdirectores como grupo. El estudio realiza aportaciones teóricas, metodológicas, sobre el estudio de trayectorias y sobre el objeto de estudio.

Se concluye que en el contexto del Sistema Educativo Nacional mexicano no existe una definición precisa del puesto de la subdirección ni de las funciones que estos actores deben realizar. Esta situación propicia que la caracterización de la función quede



dependiente de las disposiciones de los directores de las escuelas, pero también, de la forma en que los propios subdirectores asumen su puesto, le otorgan significados y lo construyen en sus trayectorias. A través de las experiencias en el sistema educativo, los subdirectores se posicionan en uno de dos estilos de trabajo: el liderazgo o la dirección en la escuela.

Palabras clave: *Subdirectores, Socialización, trayectorias, liderazgo, dirección.*



Agradecimientos

Las experiencias que atravesamos en nuestra trayectoria, las relaciones y vínculos que establecemos con otras personas -aunque su aparición en nuestra historia nos parezca circunstancial, azarosa o efímera-, van dejando experiencias que incorporamos como marcas identitarias que nos permiten irnos configurando como sujetos. De la misma forma, la construcción de un documento como el que aquí se presenta, es el resultado de las intervenciones de muchas personas que contribuyeron de muy variados modos. Si bien esta postura pudiera parecer reduccionista, sirva como pretexto para agradecer a todos los que contribuyeron en mayor o menor medida al inicio, desarrollo y término de esta investigación. Expreso por este medio mi gratitud:

Al *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT)* por el financiamiento de mis estudios doctorales.

Al *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE)* y a la *Universidad Autónoma de Baja California (UABC)* por los apoyos y las oportunidades académicas que se me concedieron para la difusión de resultados preliminares de este trabajo en distintos espacios nacionales e internacionales.

Mi especial gratitud a la *Dra. Graciela Cordero Arroyo*, directora de esta tesis, por las oportunidades brindadas, por su orientación, su buena disposición, su apoyo y su ayuda no sólo en el plano profesional, sino también en el personal. La admiro y la respeto profundamente por su calidad como profesionista, como ser humano y como mujer. Considero un honor haber trabajado bajo su dirección.

Gracias a los subdirectores participantes: Rubén, Javier, Cosme y Juan, de quienes procuré resguardar las identidades. Gracias por exponer sus casos y por la información confiada, sin la cual este trabajo no hubiera sido posible.



Agradezco a los miembros del comité de tesis por toda la orientación proporcionada y por las valiosas observaciones que direccionaron el trabajo: Dra. Carmen Pérez Fragoso, Dra. Rosa María Torres Hernández, Dra. Edna Luna Serrano y Dra. Gema López Gorosave. Agradezco especialmente a la Dra. Carmen Pérez Fragoso por sus detalladas revisiones, correcciones y el tiempo que dedicado. También agradezco a la Dra. Lucía Aguirre por su acompañamiento durante gran parte del desarrollo del trabajo.

Mi profundo agradecimiento al PhD. Charles Slater y a la Dra. Teresa Negrete, quienes me orientaron de forma particularmente importante en la definición del estudio y la delimitación de un marco interpretativo, y en el análisis de la información y la presentación de resultados, respectivamente.

Gracias a la Dra. Guadalupe López Bonilla, al Mtro. Noé Canseco Ramírez, al Lic. Erick Urias Luzanilla, al Dr. Lewis Samson McAnally Salas y al Dr. Luis Ángel Contreras por todas sus sugerencias para la mejora del trabajo y todo el tiempo dedicado.

Al Dr. Hugo Méndez y al Dr. Luis Ongay por la lectura de mi trabajo, los comentarios y las observaciones hechas en su participación como comentaristas en los coloquios celebrados en mayo de 2011 y en agosto de 2012, respectivamente, en el marco del programa de Doctorado en Ciencias Educativas.

Finalmente, mi más sincero y profundo agradecimiento a todas las personas que me rodearon y que estuvieron cercanas, quienes contribuyeron a mejorar mis condiciones académicas, emocionales, espirituales, sociales, familiares e incluso, materiales. Ustedes, mis amigos, se saben aludidos. Gracias a quienes por amistad, simpatía y cordialidad me regalaron minutos/horas para escuchar en conversaciones de café los resultados preliminares de *La antesala del ascenso a la dirección. Trayectorias de subdirectores de secundarias mexicanas*.





Índice

Introducción	1
1.1 <i>Planteamiento del problema</i>	1
1.2 <i>Objetivos</i>	6
1.3 <i>Revisión de antecedentes: el estudio de la subdirección escolar</i>	7
1.3.1 <i>Las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección</i>	9
1.3.2 <i>El rol de los subdirectores.</i>	11
1.3.3 <i>El aprendizaje del puesto de subdirector escolar.</i>	15
1.3.4 <i>La satisfacción en el trabajo de subdirector.</i>	18
1.3.5 <i>El puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo.....</i>	19
1.3.6 <i>Estructura del trabajo.....</i>	21
Reglas para el ascenso y el ejercicio de los puestos directivos	25
2.1 <i>Constitución del marco normativo del trabajo de los directivos en el desarrollo histórico de la educación secundaria</i>	28
2.2 <i>Las disposiciones laborales en el trabajo directivo, como autoridad escolar y como empleado del sistema educativo.....</i>	38
2.3 <i>Lineamientos para el ascenso laboral y la condición salarial en la trayectoria de los directivos</i>	39
2.3.1 <i>Reglamento para el ascenso.</i>	40
2.3.2 <i>Lineamientos para la promoción salarial.</i>	42
Perspectivas teóricas para la descripción y la interpretación.....	49
3.1 <i>Herramientas descriptivas y analíticas para el estudio de las trayectorias</i>	51
3.2 <i>Herramientas analíticas para la interpretación.....</i>	55
3.2.1 <i>La Socialización.</i>	55
3.2.2 <i>El estudio del concepto de liderazgo.....</i>	60
3.2.3 <i>El estudio del concepto de dirección.</i>	71



3.2.5 Los tipos de dominación establecidos por Weber.	75
Método.....	81
4.1 <i>Consideraciones teóricas</i>	82
4.1.1 El relato como insumo de análisis.....	82
4.1.2 El enfoque biográfico.	86
4.1.3 Diseño de la investigación.....	86
4.1.4 La entrevista biográfica o a profundidad.....	88
4.1.5 Análisis de los relatos.	90
4.1.6 Validez en la investigación cualitativa.	91
4.2 <i>Procedimiento metodológico</i>	95
4.2.1 Revisión documental.	95
4.2.2 Gestión de entrada al campo de estudio, búsqueda y selección de participantes.	96
4.2.3 Diseño de instrumentos.....	99
4.2.4 Características de los participantes.....	100
4.2.5 Recolección de información.	102
4.2.6 Registro de la información.	105
4.2.7 Análisis de la información.....	106
4.2.8 Validez y verificación de resultados y conclusiones.	115
De frente a la dirección escolar. Descripción de las trayectorias	119
5.1 <i>La trayectoria de Javier, un subdirector normativo-jerárquico</i>	123
5.1.1 Itinerario de formación.	126
5.1.2 Itinerario previo al ascenso.	127
5.1.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.	130
5.2 <i>La trayectoria de Rubén, un subdirector profesional</i>	143
5.2.1 Itinerario de formación.	145
5.2.2 Itinerario previo al puesto directivo.	146
5.2.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.	148
5.3 <i>La trayectoria de Juan, un subdirector político-autoritario</i>	157
5.3.1 Itinerario de formación.	159
5.3.2 Itinerario previo al ascenso a la subdirección.	159
5.3.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.	162
5.4 <i>La trayectoria de Cosme, un subdirector carismático</i>	177
5.4.1 Itinerario de formación.	179
5.4.2 Itinerario profesional y laboral previo al puesto directivo.....	180
5.4.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.	185
Convertirse en subdirector. Interpretación de las trayectorias.....	201



6.1 Los trayectos de los subdirectores.....	203
6.1.1 Trayecto formativo.....	204
6.1.2 Trayecto profesional.....	210
6.1.3 Trayecto laboral.....	212
6.2 La definición del puesto de subdirección y la delimitación de las funciones.....	218
6.2.1 Preámbulo: Implicaciones de la aplicación de la normatividad y de las prácticas instituidas en la cultura escolar.....	219
6.2.2 La (in)definición del concepto del puesto de subdirector escolar.....	223
6.2.3 La especificación de las funciones del puesto de subdirector.....	225
6.3 El proceso de socialización de los subdirectores.....	233
6.3.1 Socialización profesional.....	235
6.3.2 Socialización organizacional.....	239
6.3.3 Socialización personal.....	248
6.4. Sistemas de ordenación organizacional de los subdirectores.....	251
6.4.1 Autoridad carismática y los estilos de liderazgo.....	253
6.4.2 Dominación legal y los estilos de dirección.....	264
6.4.3 Ejes comparativos entre los estilos de dirección y liderazgo.....	270
Conclusiones y aportaciones.....	274
7.1 Conclusiones en lo referente a las aportaciones sobre el objeto de estudio.....	275
7.2 Conclusiones en lo referente a las aportaciones sobre el estudio de trayectorias.....	284
7.3 Conclusiones en lo referente a las aportaciones teóricas.....	288
7.4 Conclusiones en lo referente a las aportaciones a la metodología.....	290
Referencias.....	294
Apéndices.....	314
Apéndice A. Cuestionario de Identificación de los Participantes.....	314
Apéndice B. Primera entrevista de la batería de guiones para entrevista.....	315
Apéndice C. Segunda entrevista de la batería de guiones para entrevista.....	316
Apéndice D. Tercera entrevista de la batería de guiones para entrevista.....	317
Apéndice E. Biogramas presentados a los participantes en la cuarta entrevista.....	318
Itinerario de Javier.....	318
Itinerario de Juan.....	319
Itinerario de Rubén.....	320
Itinerario de Cosme.....	321





Índice de tablas

Tabla 1. Documentos consultados para la definición del contexto normativo de la función directiva.	27
Tabla 2. Principales características de los tipos de Escuelas de Educación Secundaria en México.	32
Tabla 3. Concepto oficial del director escolar de educación básica en las Orientaciones Generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas.	35
Tabla 4. Factores de evaluación en Carrera Magisterial establecidos en los Lineamientos de 1998 y 2011.	45
Tabla 5. Características de los subdirectores participantes.	101
Tabla 6. Ejemplo de análisis especulativo.	108
Tabla 7. Temas articuladores para el análisis narrativo.	111
Tabla 8. Funciones normativas del director y el subdirector.	227
Tabla 9. Descripción de las actividades de la jornada típica de los subdirectores.	228
Tabla 10. Descripción de las actividades de la jornada típica de los subdirectores (Continuación).	229
Tabla 11. Actividades realizadas por los subdirectores en su jornada diaria.	230
Tabla 12. Colaboración del subdirector en las actividades normativas del director.	232
Tabla 13. Ejes de comparación entre los conceptos de liderazgo y dirección.	270





Índice de figuras

Figura 1. Recolección de información.....	104
Figura 2. Distribución de la información recabada en las entrevistas.	105
Figura 3. Representación del procedimiento del análisis de la información en el interjuego de las lógicas inductiva y deductiva.....	107
Figura 4. Representación de la selección de testimonios.	112
Figura 5. Categorías generales aplicadas en el análisis por categorías de las narraciones	114
Figura 6. Itinerario laboral de Javier en el SEN, previo al ascenso a director escolar.	125
Figura 7. Itinerario laboral de Rubén en el SEN, previo al ascenso a director escolar.	144
Figura 8. Itinerario laboral de Juan en el SEN hasta el ascenso a la dirección escolar.	158
Figura 9. Itinerario de Cosme en el SEN.	178
Figura 10. Temas discutidos en el segundo nivel de entendimiento: la interpretación.	202
Figura 11. Representación de los itinerarios y trayectos de la trayectoria.	203
Figura 12. Trayecto formativo planteado por Marcelo.	204
Figura 13. Trayecto formativo en el caso mexicano.	205
Figura 14. Formación inicial de los subdirectores.	206
Figura 15. Tipos de formación adicional de los subdirectores.....	208
Figura 16. Itinerario laboral de los subdirectores	212



Figura 17. Fases del itinerario laboral previo al ascenso.	214
Figura 18. Estilos de ordenación escolar desprendidos de los tipos de dominación.	253
Figura 19. Posiciones en el itinerario de los subdirectores desde su incorporación hasta su posterior ascenso.	285



Introducción

Lo importante es no dejar de hacer preguntas.

Albert Einstein.

1.1 Planteamiento del problema

En el ámbito internacional, diversos países han avanzado en la descentralización de sus sistemas educativos. Esto ha propiciado que exista una nueva concepción de los centros escolares; por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) plantea como deseable que los centros escolares cuenten con mayor autonomía en la toma de decisiones y asuman la responsabilidad ante el logro educativo alcanzado por sus estudiantes (Pont, Nusche y Moorman, 2008).

En esta evolución del entendimiento de la participación de las escuelas en las decisiones educativas, la función directiva ha cobrado importancia en el contexto internacional. La literatura especializada y la política educativa internacional reconocen que el desempeño de los directores en su puesto tiene repercusiones en aspectos que se asocian con el aprovechamiento escolar, como las actitudes y conductas de los docentes hacia el trabajo, el clima escolar, la organización del plantel e, indirectamente, el aprovechamiento de los estudiantes (Leithwood, 1992; 2005; Waskiewicz; 1999). En este mismo sentido, la OCDE ha hecho hincapié en su recomendación de que los directores cuenten con autonomía para las decisiones y desarrollen un liderazgo compartido,



enfocado al aprendizaje de los estudiantes (Pont, Nusche y Moorman, 2008; Pont, Nusche y Hopkins; 2008).

El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, siglas del inglés de *Teaching and Learning International Survey*) de la OCDE fue desarrollado con el objetivo de ayudar a los 23 países participantes a analizar y desarrollar políticas eficaces para mejorar la profesión del educador. Como uno de los aspectos centrales, se examinaron los estilos de dirección escolar. Los resultados se resumen en dos tipos de dirección que no son mutuamente excluyentes: un tipo es la dirección educativa, centrada en acciones dirigidas a mejorar la práctica docente y el otro, la administrativa, relacionada con la rendición de cuentas y el establecimiento de procesos administrativos. De nueva cuenta, el reporte recomienda, para ambos estilos de dirección, el incremento en la autonomía de los directores (OCDE, 2009).

La OCDE realizó una serie de recomendaciones dirigidas específicamente a México para ayudar a fortalecer el sistema educativo y para mejorar la calidad del servicio. Las recomendaciones se centran en cinco áreas: (1) preparación y apoyo para un personal docente de alta calidad, (2) mejora de las prácticas de enseñanza, (3) apoyo a la enseñanza eficaz mediante la evaluación y el retorno de información, (4) configuración del desarrollo de profesores mediante una dirección escolar eficaz y (5) perfil de los profesores de la primera etapa de enseñanza secundaria y sus centros (OCDE, 2009).

En lo referente a la dirección escolar, la OCDE recomienda definir la dirección escolar eficaz, profesionalizar la formación y la asignación de plazas de los directores, fortalecer el liderazgo en la instrucción y aumentar la autonomía escolar (OCDE, 2010).

El sistema educativo mexicano ha adoptado este discurso internacional sobre la función de los directores y ha reconocido a este actor como el soporte principal de la escuela. De acuerdo con la Secretaría de Educación Pública (SEP):

En el director de la escuela recae la gran responsabilidad de conducir al equipo escolar al logro de las metas de la escuela, sobre todo las que giran alrededor del aprendizaje y de cómo conseguirlo de manera óptima y efectiva a través del desempeño pedagógico docente (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2010, p. 31).

De acuerdo con la SEP, el director es el encargado de establecer conexiones, promover y asegurar que ocurran las acciones colectivas e individuales en beneficio del aprendizaje de los estudiantes y formular una visión global de las estrategias a seguir



(SEP, 2010); es decir, que sea un gestor escolar. También se expresa la necesidad de que el director tenga mayor autonomía en las decisiones ya que “deberá interpretar lo que conviene proponer al colectivo docente con buenas prácticas de gestión escolar, la experiencia colectiva y la historia de la escuela” (SEP, 2010, p. 31). También el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 reconoce que una de las vías destacadas para mejorar la calidad de la educación es contar con directores mejor capacitados para desempeñar su función (Diario Oficial de la Federación [DOF], 2013).

En el caso específico de la educación secundaria, los directores han sido considerados como actores de particular importancia para la implementación de la serie de reformas curriculares y estrategias de articulación implementadas en 2006, 2007 y 2011 (SEP, 2006a; 2007a y 2011). En todos los casos de reforma, la SEP planteó que los directores debían participar en la planeación, seguimiento y evaluación de los procesos de reforma (SEP, 2006b; 2007b; SEP 2011).

Debido a la relevancia de la función de la dirección, en el contexto internacional se ha prestado mayor interés a la selección de los aspirantes para ocupar este puesto y a la preparación para el cargo. Países como Estados Unidos, Canadá, Francia, Inglaterra, Japón, Corea, China y Australia han abordado el estudio de la subdirección escolar como un espacio de preparación previa para el puesto de director de escuela, dado que en sus sistemas educativos los aspirantes a la dirección escolar provienen principalmente del conglomerado de subdirectores.

Del mismo modo ocurre en el caso de la educación secundaria mexicana, en donde los puestos directivos son seriados, de tal manera que para ascender a la dirección es necesario contar con la basificación en el puesto de la subdirección (Secretaría de Educación Pública-Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SEP-SNTE], 1973). Este requerimiento normativo permite que exista una trayectoria instituida que resulta común a todos los profesores de secundaria que ascienden en la estructura escolar: después de ser profesor, se asciende a subdirector, y luego a director de escuela.

Para regular el ascenso de los sujetos en esta estructura, existe el Sistema Escalonario, el cual está organizado para someter a concurso los ascensos de los profesores a estos puestos directivos. Se basa en la adquisición de puntos mediante el cumplimiento de diversos aspectos de carácter meritocrático (Ortiz, 2003). Los conocimientos; la antigüedad; el crédito escalonario, que incluye la aptitud, la disciplina



y la puntualidad; la actividad sindical y otras actividades, forman parte del actual sistema de evaluación para el ascenso (Murillo, 2005 y SEP-SNTE, 1973).

En 2008, el Gobierno Federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) plantearon la alternativa de modificar este sistema de ascenso y llevar a cabo concursos públicos de oposición para ocupar el puesto de director escolar (SEP-SNTE, 2008). Estos acuerdos se materializaron en 2013 con la propuesta de la Ley General del Servicio Profesional Docente, en donde se establece que en lo sucesivo, el ascenso a los puestos directivos se realizará mediante concursos de selección (DOF, 2013a; DOF, 2013b).

De acuerdo con la normatividad que opera para la organización de las escuelas secundarias, el subdirector escolar es el segundo miembro del equipo directivo, colabora con el director y le auxilia en el desempeño de sus funciones, auxilia en “la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades pedagógicas, técnicas y administrativas del plantel” (SEP, 1982a, p.21). La normatividad no es suficientemente clara respecto a la descripción de las funciones del puesto de subdirección; sin embargo, dada la anterior definición, se asume que el subdirector debe desempeñarse en tareas similares a las del director, en apoyo a este último.

El proceso de ascenso tampoco ha requerido de los aspirantes a la subdirección escolar una formación previa que sea acorde a los conocimientos, habilidades y actitudes que demandan las distintas funciones del cargo (Murillo, 2005). Dados los requerimientos de basificación en el puesto docente para el ascenso a la subdirección, los aspirantes usualmente tienen una larga trayectoria en la práctica docente y poca o nula experiencia en procesos de administración escolar.

El puesto de la subdirección escolar es el primer ejercicio de autoridad al que se enfrentan muchos de los aspirantes ascendidos, supone ejercer una actividad en estrecha relación con el director de la escuela y, para el caso de muchos profesores, se convierte en la antesala de la dirección escolar; sin embargo, el Sistema Educativo Nacional (SEN) no cuenta con ofertas de formación o con esquemas de inducción que apoyen a los subdirectores en el aprendizaje de sus funciones o como preparación para el posible ascenso a la dirección.

Por su parte, la investigación educativa mexicana tampoco se ha interesado por la subdirección escolar como objeto de estudio. No se encontraron referencias a este respecto



ni en la literatura especializada ni en los documentos expedidos por instancias privadas o gubernamentales.

Tal parece que entre los profesores, e incluso entre algunas autoridades de la SEP, se ha popularizado la idea de que un buen docente siempre será un buen subdirector y que a su vez, un buen subdirector siempre será un buen director. De acuerdo con Antúnez, esta idea también está presente en otros países, como en España, por ejemplo; sin embargo, el autor hace hincapié en que este postulado es falso. Ascender a los puestos directivos a profesores competentes implica, en la mayoría de los casos, perder a un excelente enseñante y ganar un mal directivo (Antúnez, 2009).

El supuesto detrás de este mito es que un puesto determinado permite a los actores educativos adquirir conocimientos y habilidades sobre los cargos a los que posiblemente accederán en el futuro. Esta noción de un aprendizaje previo a la ocupación del puesto es apoyada por autores como Marcelo (1995) y Goodson (2004). Marcelo (1995) señala que, al menos en el caso de los profesores, sus experiencias previas les permiten adquirir conocimientos respecto a la función docente. Goodson (2004) sostiene que el puesto docente permite construir conocimientos respecto a las funciones directivas.

Con base en estos planteamientos, se parte del supuesto de que es posible que los subdirectores escolares adquieran conocimientos, habilidades y competencias mientras se desempeñan en su cargo. Es factible que también posean características y habilidades que hayan sido adquiridos en su travesía por la estructura, como docentes del SEN, que luego puedan poner en práctica en los puestos directivos

En síntesis, en el ámbito internacional, el avance en la descentralización de los sistemas educativos ha generado un concepto de centro escolar con mayor autonomía, en donde el trabajo del director resulta altamente relevante para la mejora educativa. Esto supone que las características personales, profesionales y académicas de los aspirantes al puesto directivo cobran mayor importancia dado que en el nuevo concepto del cargo poseerán mayor poder de decisión al obtener el ascenso.

México, por su parte, también ha reconocido la importancia del trabajo del director para mejorar la educación. Aunque se están discutiendo alternativas para regular la selección de directores, aún opera el Sistema Escalafonario, cuyo proceso no exige una formación específica para el puesto. Ya que este mismo sistema instituye una trayectoria común para los profesores que deseen ascender a los puestos directivos, la subdirección se



convierte en la antesala de la dirección escolar y en el espacio en donde muchos de los profesores ejercen por primera vez las funciones directivas y un puesto de autoridad. Puesto que no existen ofertas de formación dirigidas a los subdirectores respecto a su función, a que la investigación educativa no ha abordado la subdirección como objeto de estudio y a que existe la idea, popularizada entre el magisterio y respaldada por la literatura especializada, de que es posible que los sujetos sean socializados en funciones específicas, previamente a la ocupación del puesto, surgen las siguientes preguntas generales de investigación:

- ¿Qué estilos de trabajo muestran los subdirectores de educación secundaria que están próximos al ascenso a la dirección escolar?
- ¿Cómo construyen los estilos de trabajo mostrados?

Para responder estas preguntas generales de investigación se considera necesario responder una serie de preguntas específicas:

- (1) ¿Cómo se define el puesto de subdirección escolar desde la normatividad mexicana?
- (2) ¿Qué implicaciones tiene la aplicación de la normatividad en el puesto de subdirección?
- (3) ¿Qué trayectorias siguen los profesores para llegar a la subdirección escolar?
- (4) ¿Qué tipos de trayecto se identifican en las trayectorias de los subdirectores de secundaria?
- (5) ¿Qué procesos de socialización se identifican en la trayectoria de los subdirectores?
- (6) ¿Cómo legitiman los subdirectores su autoridad ante el profesorado?
- (7) ¿Cuáles son los estilos de trabajo de los subdirectores que están próximos al ascenso?

1.2 Objetivos

Con base en las preguntas planteadas surge el planteamiento de los siguientes objetivos generales:



- Describir los estilos de trabajo que muestran los subdirectores de educación secundaria que están próximos al ascenso a la dirección escolar.
- Explicar los procesos que permiten a los subdirectores de secundaria construir sus estilos de trabajo.

Los objetivos específicos que desglosan los anteriores planteamientos son:

- (1) Describir cómo se define el puesto de subdirección escolar desde la normatividad mexicana.
- (2) Explorar las implicaciones que tiene la aplicación de la normatividad en el puesto de subdirección.
- (3) Reconstruir las trayectorias que siguen los profesores para llegar a la subdirección escolar.
- (4) Identificar los tipos de trayectos presentes en las trayectorias de los subdirectores de secundaria.
- (5) Identificar los procesos de socialización en la trayectoria de los subdirectores.
- (6) Conocer cómo legitiman los subdirectores su autoridad, finalmente,
- (7) Identificar los estilos de trabajo que muestran los subdirectores próximos al ascenso.

1.3 Revisión de antecedentes: el estudio de la subdirección escolar

El estudio de la subdirección como área particular de la gestión escolar es relativamente reciente. El interés en temas relacionados con los subdirectores escolares y su trabajo, se empezó a desarrollar a partir de la década de los setenta y se intensificó en la de los noventa (Cranston, Tromans y Reugebrink, 2004; Hartzel, 1993). Aunque se trata de una línea que se está consolidando dentro de la investigación educativa internacional, los autores en este campo se han referido al subdirector como el “actor olvidado” o el “sujeto dejado de lado” por la investigación (Cranston, Tromans y Reugebrink, 2004; Hartzel, 1993).

De acuerdo a la revisión de literatura realizada por Hausman, Nebecker, McCreary y Donalson (2002), los trabajos de investigación desarrollados sobre la subdirección escolar



se han concentrado en cuatro campos: (1) la distribución del tiempo durante la jornada de trabajo, (2) la socialización organizacional y el contexto escolar, (3) la asociación de los subdirectores con otros sujetos en la organización y (4) la satisfacción en el trabajo.

Otra revisión desarrollada en 2012 por Oleszewski, Shoho y Barnett clasificó los trabajos de investigación en cuatro campos distintos a los presentados por Hausman et al. (2002): (1) el análisis de los roles del subdirector en la escuela, (2) las responsabilidades, (3) la formación para el puesto, (4) la socialización y (5) la constitución de tipologías de subdirectores.

En el contexto mexicano, no se encontraron trabajos referentes al puesto de la subdirección escolar o sobre los actores que trabajan en estos cargos. Tampoco se localizaron investigaciones del puesto de la subdirección escolar en América Latina o el Caribe.

En la revisión realizada en la literatura internacional referente al tema de la subdirección escolar, se realizaron búsquedas con los términos *assistant principal*, *vice-principal*, *assistant head*, *deputy head* y *deputy principal*, todos empleados en el contexto internacional para denominar a los actores que realizan la función que en el contexto mexicano cumple el subdirector escolar. Se encontraron trabajos provenientes de Estados Unidos, Japón, Inglaterra, China, Australia y Canadá referentes al estudio de la subdirección escolar y a los subdirectores. Estos países tienen en común que, en sus sistemas educativos, el acceso al puesto de la dirección escolar está precedido por la ocupación en el puesto de la subdirección, por lo que los aspirantes al puesto de director escolar provienen del grupo de subdirectores. Esto mismo ocurre en México, sin embargo, no se encontraron en el contexto nacional trabajos que se hayan interesado en el subdirector escolar como objeto de estudio.

Por otro lado, dado que en los sistemas educativos de Estados Unidos, Japón, Inglaterra, China, Australia y Canadá, los directores cuentan con cierta autonomía para decidir sobre cuestiones laborales, organizacionales y académicas para sus escuelas, cobra relevancia la comprensión del puesto de la subdirección escolar como un espacio de desempeño profesional y de preparación para los aspirantes a la dirección escolar. No se encontraron trabajos referentes al tema en el contexto latinoamericano ni en el mexicano.

Los estudios encontrados en la revisión de la literatura que se hizo durante el desarrollo de la presente investigación permiten considerar que existen campos temáticos



que se están consolidando como líneas de investigación del trabajo de los subdirectores escolares. La investigación sobre la subdirección se centra en (1) las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección; (2) el rol de los subdirectores en la escuela, entre los que destaca un especial interés de los investigadores por el liderazgo instruccional; (3) el estudio del aprendizaje del puesto de la subdirección escolar desarrollado por dos vías: la socialización y la formación específica para el cargo; (4) los estudios de satisfacción en el trabajo de subdirector y su relación con las aspiraciones al ascenso; y (5) el puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo.

La anterior clasificación de los estudios sobre la subdirección escolar presenta similitudes con las ordenaciones temáticas elaboradas en 2002 y 2012 por Hausman et al. y Oleszewski et al., respectivamente. Adicionalmente en la presente revisión se encontraron investigaciones que se interesan en el estudio del trabajo de los subdirectores como una vía de preparación para el puesto de la dirección escolar.

Estas cinco líneas de investigación se han desarrollado paralelamente a partir de la década de los setenta y se observa en los trabajos que el enfoque ha transitado de un nivel descriptivo de la función de la subdirección a uno más analítico. Inicialmente se reportaban inventarios de tareas - un ejemplo es el estudio de Austin y Brown realizado en 1970-; después aparecieron investigaciones sobre el papel que juega este actor en la escuela, los procesos de socialización y el nivel de preparación para la siguiente etapa laboral. A continuación se detallan las líneas temáticas identificadas en la revisión de la literatura de este estudio.

1.3.1 Las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección.

El estudio más antiguo que fue posible rastrear en el tema de la subdirección escolar es el realizado por Austin y Brown en 1970. Los autores encuestaron a 100 subdirectores en Estados Unidos y reportaron 29 funciones clasificadas en diez categorías: atención a los estudiantes, disciplina, atención a asuntos especiales, asuntos emergentes, política escolar, orientación de nuevos profesores, relaciones públicas de la escuela, atención a profesores,



organización de eventos escolares y otros asuntos de la competencia del puesto (Austin y Brown, 1970).

Este interés en el estudio de las funciones de los subdirectores permeó en las décadas posteriores. Se tienen los trabajos de Reed y Himmler (1985) y de Reed y Connors (1982), quienes estudiaron en el contexto de escuelas secundarias y de *high school* –nivel que en Estados Unidos es equivalente al bachillerato o preparatoria en México–, las actividades en que los subdirectores utilizan el mayor tiempo de su jornada de trabajo. Reportaron que los asuntos en los que se concentran se refieren a la atención de la disciplina, evaluación y apoyo al personal de la escuela, supervisión del edificio escolar, organización de actividades co-curriculares y deportivas, supervisión de cafetería y elaboración de reportes, de horarios y del calendario escolar.

El trabajo de Glanz (1994), con 200 subdirectores encuestados, reportó resultados similares a los de Reed y Himmler (1985) y Reed y Connors (1982). El investigador encontró que los subdirectores desarrollan funciones referentes a la disciplina de los estudiantes, almuerzo escolar, horarios, libros de texto, asambleas, reuniones con padres de familia, administración escolar y evaluación de profesores.

Hausman et al. (2002), con base en los resultados obtenidos a partir de 125 encuestas con subdirectores en Estados Unidos, reportaron que las funciones se centran en siete aspectos: la evaluación de profesores, el control de la documentación de estudiantes, la administración del personal, relaciones públicas, liderazgo instruccional, administración de recursos e interacciones con las autoridades educativas. Kwan (2009) presentó resultados similares a los obtenidos por Hausman et al. (2002) al encuestar a 331 subdirectores en Hong Kong, con la singularidad de que encontraron que los subdirectores tienen participación en la elaboración de políticas y estrategias para el desarrollo de la escuela.

Johnson (2004) reconstruyó la jornada típica de un subdirector mediante una investigación narrativa. El autor, en voz de un subdirector, reportó como parte de las funciones la atención a padres de familia, atención a la disciplina de los estudiantes, conducción de reuniones y planeación de actividades de organización escolar.

Estos autores concuerdan en que los subdirectores coinciden en la realización de algunas funciones como la atención a la disciplina de los estudiantes, al trabajo de los profesores, a la administración de recursos y a la organización escolar; sin embargo,



también sostienen que el rol de los subdirectores no está claramente definido (Harvey, 1994; Mertz, 2000; Weller y Weller, 2002). Read (2012) señaló que regularmente se encuentran inconsistencias en los estudios que presentan inventarios de las tareas de los subdirectores funciones por lo que es difícil definir la función de estos actores.

Harvey (1994), Mertz (2000), Weller y Weller (2002), Kwan y Walker (2012) coinciden en que el trabajo que desempeñan los subdirectores depende en gran medida de las indicaciones y disposiciones de los directores de las escuelas y que, usualmente, los subdirectores preguntan sobre las actividades que deben desarrollar, mostrando poca autonomía y participación en las decisiones para la escuela.

Así, con base en los inventarios de funciones desarrollados por los diferentes autores puede decirse que, en gran medida, el trabajo de los subdirectores está encaminado a la supervisión y al control de la organización escolar, de acuerdo a las disposiciones del director de la escuela.

1.3.2 El rol de los subdirectores.

Una línea de investigación muy cercana a la descripción de las funciones del puesto es la de la caracterización de los roles que los subdirectores cumplen en la escuela. Aunque esta área ha sido desarrollada con mayor profundidad que otras, se encontró que tampoco existe una definición clara del rol de los subdirectores en la escuela por lo que este término ha sido empleado por los investigadores con diferentes propósitos:

- para tipificar a los subdirectores en relación a las características de su carrera profesional,
- para definir el posicionamiento de los subdirectores a partir de su relación jerárquica en la escuela,
- para detallar el papel que desempeñan los subdirectores a partir del énfasis con el que efectúan algunas de las funciones propias de su cargo.

A continuación se detallan algunos trabajos que han abordado el rol de los subdirectores desde alguna de las anteriores perspectivas.

Marshall, Mitchell, Gross y Scott (1991), Marshall (1993) y Marshall, Mitchell y Gross (1994) estudiaron los tipos de carrera profesional que los subdirectores desarrollan



en su trayecto en el puesto y definieron como roles al conjunto de características que reúnen los subdirectores en cada una de las carreras identificadas. De acuerdo con los autores es posible distinguir cinco tipos de carreras que definen igual número de tipos de roles:

Carrera en ascenso. Desarrollada por un sujeto altamente participativo en las relaciones políticas con actores de diferentes niveles; con capacidad de manipular situaciones políticas para su propio beneficio (Marshall et al., 1991, p. 14). El sujeto evita actitudes desafiantes procedentes de maestros o alumnos. El autor señala que los sujetos en este tipo de carrera suelen tener un mentor.

Carrera de asistencia. Desplegada por el sujeto con alta satisfacción en su trabajo, mantiene relaciones positivas con el director, los profesores y los padres. Tiene autoridad delante de la comunidad escolar y una alta participación en las decisiones que se toman para la institución. Marshall et al. (1991) indican que estos subdirectores suelen tener un mentor.

Carrera estancada. El sujeto no tiene la oportunidad de avanzar; por tanto, presenta insatisfacción en el trabajo. Marshall et al. (1991) señalan que estos subdirectores suelen no tener mentor y que, además, es común que cometan errores sociales y equivocaciones en la forma de relacionarse con los otros. Descuidan la disciplina, la evaluación y no responden positivamente ante las críticas.

Carrera obstaculizada. La enfrentan los subdirectores que se han involucrado en las actividades políticas y que pese a ello no han logrado promoverse. De acuerdo con Oleszewski et al. (2012), puede haber diversas razones por las cuales los subdirectores no sean promovidos: no se encuentran en una posición adecuada, no cuentan con un mentor que los guíe, no tienen expectativas claras o enfrentan otras circunstancias que no siempre dependen del sujeto.

Carrera infravalorada. La desarrollan subdirectores que están sobre-calificados o que se sienten infravalorados en el trabajo. Estos sujetos suelen tener una formación para desempeñarse en alguna otra profesión. De acuerdo con Oleszewski et al. (2012), la falta de un mentor o apoyo en la administración los hace decidir abandonar el puesto.

De acuerdo a las descripciones de las carreras que Marshall et al. (1991), Marshall (1993) y Marshall et al. (1994) proponen, el rol de los subdirectores en la escuela se define a



partir posicionamiento del tipo de carrera que desarrollan y el tipo de comportamientos que muestran en su trabajo.

Otro modo en que el rol de los subdirectores ha sido abordado es a partir del posicionamiento jerárquico en su relación con el director escolar y el tipo de tareas en las que contribuye. De acuerdo con Watson (2005), los subdirectores pueden funcionar a partir de diferentes roles: (a) como actores asistentes al trabajo de los directores compartiendo responsabilidades; (b) como subordinados, atendiendo las indicaciones de los directores; o bien, (c) como asesores, auxiliando en áreas de necesidad específica. El autor advierte que estas categorías de clasificación no son siempre excluyentes, pero sirven para definir el rol que los subdirectores desempeñan en la escuela.

Cada tipo de rol descrito por Watson (2005) tiene implicaciones en el grado de autonomía, de participación en la toma de decisiones para la escuela y de colaboración en las tareas que realiza el director de la escuela. Con base en el trabajo de Watson, Oleszewski et al. (2012) señalaron que los primeros dos roles descritos sitúan al subdirector como un subordinado con menos facultad de decisión que cuando se le posiciona como asesor de la dirección escolar.

Una tercera definición del rol del subdirector es la que se asocia al papel que este actor desempeña de cara a la comunidad escolar y que se define a partir de las funciones que realiza. Mertz (2000) define el rol de los subdirectores en la escuela a partir de la naturaleza de las tareas que desarrollan. La autora señala que uno de los roles más importantes y constantes del subdirector es el de agente de mantenimiento del funcionamiento de la escuela; es decir de la vigilancia y control para la permanencia y persistencia de la cultura institucional, los sistemas jerárquicos y la estructura de la organización.

Kwan y Walker (2010), en su trabajo realizado con subdirectores en Hong Kong, señalan que los subdirectores usualmente desempeñan varios roles: el de mantener las normas y el cumplimiento de las reglas en la institución; el de funcionar como mediadores entre los actores y el de identificar dilemas de funcionamiento en la escuela.

Otros autores como Black (1980), Scoggings y Bishop (1993) Oprey (1999), Celikten (2001) también han realizado trabajos desde esta postura. Todos ellos coinciden con Harvey (1994), Mertz (2000), y Weller y Weller (2002) al señalar que la definición del rol de los subdirectores carece de claridad, al igual que la de las funciones. Además,



Nieuwenhuizen (2011) señala que esta falta de definición es justamente uno de los elementos que puede ocasionar frustración a los subdirectores.

Dentro de esta línea de investigación destacan los estudios sobre el liderazgo de los subdirectores en las actividades académicas, de supervisión docente y para la mejora de los resultados de aprendizaje. Bartholomew, Melendez-Delaney, Orta y White (2005), Gross (1987), Hartzell (1993), Kaplan y Owings (1999), Cranston et al. (2004), Kwan y Walker (2008) y Kwan (2009, 2011) han profundizado en el rol de líder instruccional de subdirectores norteamericanos, australianos y japoneses. Se asume que este interés ha surgido como resultado de la expectativa de desempeño que se tiene en el marco de reformas educativas, tal como ocurre en Japón, o debido al papel central en la organización de la escuela y de la supervisión de las actividades docentes que el subdirector tiene en la escuela, tal como ocurre en los sistemas educativos australiano y norteamericano.

Dentro de esta temática, Holmes (1999) estudió específicamente la labor de supervisión del trabajo de los profesores que realizan los subdirectores de escuela. También Johnson (2004) aborda este mismo aspecto en su descripción de la jornada típica del subdirector de escuela.

Por otra parte, los investigadores del liderazgo instruccional en la subdirección coinciden en que los subdirectores no disponen de suficiente tiempo para llevar a cabo actividades para guiar el desempeño del profesorado, funcionar como “co-diseñadores” de la enseñanza, como mentores de docentes, supervisores de prácticas y retroalimentadores del trabajo de enseñanza (Kaplan y Owings, 1999; Nieuwenhuizen, 2011); sin embargo, reconocen este rol como necesario para la transformación y mejora educativa. Es interesante notar que los resultados del trabajo de Mertz (2000) se contraponen a los planteamientos de los autores que estudian el rol de líder instruccional. De acuerdo con la autora, la naturaleza de control, vigilancia y mantenimiento de la cultura y funcionamiento organizacional contrapone en sí misma la naturaleza del cambio.



1.3.3 El aprendizaje del puesto de subdirector escolar.

El aprendizaje de las funciones y del rol de subdirector escolar ha sido abordado principalmente desde dos ángulos: el primero, por medio de programas formales de formación para el puesto y, el segundo, desde la perspectiva de socialización del sujeto. En este apartado se revisa la investigación realizada en estas líneas.

La formación para el puesto de subdirector escolar.

De acuerdo con la literatura, existen pocos programas para la formación específica de los subdirectores. La investigación en esta línea se ha desarrollado principalmente en Estados Unidos y se ha limitado a la descripción de los pocos programas existentes.

Un ejemplo es el estudio de Petzko (2008). Este autor describe la reforma, hecha en 2004, de los programas de formación para administradores escolares en Estados Unidos. De acuerdo con el autor, ese año el *National Council of Professors of Educational Administration* identificó un conjunto específico de conocimientos y habilidades necesarios para los administradores, encaminados al liderazgo instruccional, que buscaban transformar el rol de los subdirectores en los planteles escolares.

Con base en el estudio de Petzko (2008), Read (2012) señaló que el Ministerio de Educación de Ontario fundó un sistema de soporte y apoyo dirigido específicamente para los subdirectores, con la finalidad de desarrollar el liderazgo instruccional de estos actores. En la postura de este autor, los resultados de cursos y programas ofrecidos para subdirectores no están adecuados a la práctica.

Nieuwenhuizen (2011) realizó un recuento de los programas universitarios que se ofrecen para la formación de los subdirectores. Según la autora, destaca el programa ofrecido por la Universidad de Maine (UMaine por sus siglas en inglés de *University of Maine*), el cual consiste en una licenciatura ofrecida específicamente para subdirectores.

De acuerdo con Oliver (2005), los programas desarrollados en Estados Unidos, están enfocados en dos rubros: al desarrollo de habilidades para el puesto y para el progreso de la carrera.



La detección de necesidades de formación ha sido considerada como insumo del análisis y diseño de programas formativos. El estudio de Oliver (2005) señala que las principales necesidades de los subdirectores norteamericanos son el desarrollo de habilidades en liderazgo instruccional, supervisión de profesores, manejo de personal, desarrollo curricular y aprendizaje de los estudiantes. Es preciso indicar que estas necesidades de formación detectadas por el autor, responden a las expectativas del puesto en el marco específico del sistema educativo norteamericano.

De acuerdo con Oliver (2005), adicionalmente, los programas tienen la finalidad de preparar a los subdirectores para el puesto de la dirección escolar y el liderazgo. Una precisión necesaria es que el proceso de ascenso al puesto en Estados Unidos involucra procesos de selección, evaluación y entrevistas por lo que los aspirantes son preparados en estas experiencias formativas (Read, 2012).

La socialización de los nuevos subdirectores.

La producción de trabajos sobre la socialización y culturización de los subdirectores escolares se ha desarrollado principalmente en Estados Unidos. Marshall (1985 y 1993), Marshall y Greenfield (1985, 1987), Marshall y Holley (2006) y Mertz (2006) han desarrollado el concepto de socialización en el marco del estudio del aprendizaje de los subdirectores. De acuerdo a estos autores, la socialización refiere a las experiencias que los sujetos atraviesan en la organización por medio de las cuales aprenden las normas en la institución.

Woycikowska, De Clercq, Dufaur, Pfander-Meny y Pinard (2008), en su estudio realizado en Francia, señalan que el colectivo docente tiene expectativas más o menos concretas sobre el trabajo que debe desempeñar el subdirector del plantel y espera que demuestre su capacidad para resolver conflictos. Estos esquemas imperantes de valoración son mostrados a los subdirectores cuando son novatos en el puesto o de reciente incorporación a la institución. De acuerdo con los autores, esto procesos los efectúan los profesores y otros miembros del plantel por medio de actitudes y conductas que prueban la autoridad y el desempeño del nuevo subdirector.



Por su parte, Greenfield (1985) precisó que la socialización de los subdirectores es un proceso que se desarrolla a través de ensayo y error: los subdirectores toman decisiones equivocadas, emprenden acciones que no son de beneficio para la escuela y los resultados pueden traer consecuencias negativas tanto para el sujeto como para la organización. Según el autor, las características precisas del proceso de socialización se presentan azarosamente, dependiendo de las cualidades de la organización. Greenfield también señala que los subdirectores no pueden anticipar las etapas por las cuales han de atravesar en el proceso de socialización, así como tampoco puede determinarse el tiempo que han de invertir en dicho aprendizaje.

Marshall (1991, 1992), Busch, MacNeil y Baraniuk (2010), Rintoul (2012) y Armstrong (2009) han coincidido en que los subdirectores suelen experimentar indecisión y frustración durante el proceso de socialización. Particularmente, Armstrong ha teorizado sobre los procesos de transición que los recién ascendidos atraviesan para moverse del rol de profesores al de autoridades escolares.

Armstrong (2009, 2010 y 2012) emplea el término transición para designar los procesos que desencadena el sujeto frente a una situación de cambio y que culminan con la transformación de la visión que éste tiene de sí mismo en relación a la circunstancia (Armstrong, 2009). Basada en Lewin, Armstrong (2009) definió tres fases: primero se presenta un evento que origina un cambio –en este caso, el ascenso–; en la fase media, el sujeto experimenta contradicciones en sus concepciones que le generan desequilibrio, sentimientos de pérdida y desorientación; finalmente, en una etapa de reinicio, estos sentimientos disminuyen y el sujeto desarrolla habilidades, una nueva perspectiva respecto a sí mismo y al medio en que se encuentra.

En este proceso las experiencias previas sirven como soporte al asentamiento del sujeto en el nuevo rol. Son referentes para encarar situaciones o tareas del puesto que funcionan como sentidos de pérdida y añoranza o como guías de las aspiraciones sobre lo que tendría que mejorarse desde el nuevo rol (Negrete, 2006).

Una perspectiva particular desde la que es abordada la socialización de los subdirectores es la que han desarrollado Hargreaves, Moore, Fink, Brayman y White (2003), Hargreaves y Fink (2004, 2008) y Fink y Brayman (2004). Estos autores han definido la sucesión del liderazgo en la escuela como un proceso que permite la sustentabilidad de



la capacidad de liderazgo en la institución y que se basa en las relaciones entre el subdirector y el director.

De acuerdo con Hargreaves y Fink (2004, 2008), el director escolar es quien tiene la capacidad de propiciar la sucesión de su liderazgo al subdirector escolar por medio de la delegación de actividades y la concesión de participación en decisiones de importancia para la escuela. A este respecto Woycikowska et al. (2008) han señalado que es poco común que los subdirectores asuman un papel activo en la toma de decisiones con los directores para el plantel escolar, sino que se limitan a observar y obedecer las disposiciones de los directores.

Un esquema de formación informal en el que la socialización se presenta de manera más estructurada es la mentoría. Este concepto, desarrollado por autores como Malone (2001), Hansford, Tennent y Ehrich (2003), Wortmann et al. (2008) y Strong (2009), es entendido como el esquema de formación en el campo en donde el principiante es entrenado, orientado, acompañado y apoyado por un actor con mayor experiencia en el puesto. Este concepto denomina la idea de socialización y aprendizaje del novato (en este caso el subdirector) con el auxilio del experto (para este caso el director); sin embargo, en la revisión de investigaciones en el campo de la subdirección realizada para este trabajo se encontró que solamente Read (2012) menciona la noción de mentoría y la refiere como uno de los procesos de formación de subdirectores de escuela.

1.3.4 La satisfacción en el trabajo de subdirector.

Existen algunos estudios que han abordado la satisfacción de los subdirectores en el trabajo. La investigación de Ribbins (1997), realizada con 34 subdirectores del Reino Unido, concluyó que, en general, estos actores se muestran decepcionados y frustrados por la percepción de no sentirse bien preparados para el puesto de subdirección y de dirección escolar. Harris, Muijs y Crawford (2003) confirmaron los resultados obtenidos por Ribbins. Señalaron que los subdirectores sostienen tener experiencia y formación insuficiente para los requerimientos de los puestos directivos.

Kwan (2011) realizó un estudio con 331 subdirectores de las secundarias en Hong Kong. Encontró que la satisfacción por el trabajo se asocia principalmente a la edad y a las



calificaciones académicas. El estudio de Kwan sostiene que los sujetos mejor preparados y de más edad muestran mayor grado de satisfacción en comparación con sus colegas más jóvenes y menos preparados. El género de los subdirectores no parece influir en la satisfacción laboral. Pero, de acuerdo con la autora, la satisfacción por el trabajo impacta en las aspiraciones de los sujetos por ascender al puesto de la dirección escolar. Los sujetos más motivados son quienes aspiran al ascenso.

Waskiewicz (1999) realizó un estudio de satisfacción laboral con subdirectores en Virginia. Señaló que existen responsabilidades que se asocian de manera positiva a la satisfacción por el trabajo. Los subdirectores que supervisan a los profesores y que tienen la oportunidad de tomar decisiones para el mejoramiento de la escuela muestran mayor grado de satisfacción por el trabajo.

Schermuly, Schermuly y Meyer (2011) estudiaron la satisfacción de los subdirectores en relación al empoderamiento y el *burnout*. Encontraron que la participación en decisiones y el manejo de la información y la organización tienen una relación negativa con el burnout así como con la satisfacción por el trabajo.

De acuerdo a los resultados obtenidos por los autores de esta línea de investigación, la satisfacción con el trabajo parece estar relacionada tanto con las características del sujeto –su formación y edad, por ejemplo– como con las características de la labor que realiza.

1.3.5 El puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo.

Algunos autores han analizado las percepciones de los subdirectores respecto a los aprendizajes adquiridos en el puesto como preparación para el cargo de director escolar. A través de los años, los autores han reportado que los subdirectores sostienen que las tareas que realizan en su función no les permiten tener la preparación suficiente para el cargo de director escolar (Koru, 1993; Kwan, 2009; Mertz, 2000; Mertz, 2006; Nieuwenhuizen, 2011; Oleszewski et al., 2012).

Los autores no presentan una opinión unificada respecto a si el puesto de la subdirección escolar desarrolla habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en el puesto de la dirección escolar. Hartzell, Williams y Nelson (1995a y 1995b), por



ejemplo, afirman categóricamente que el puesto de la subdirección no prepara en forma alguna para la dirección. Contrario a ellos, Nieuwenhuizen (2011) señala que si bien los subdirectores se quejan de no recibir la formación suficiente, ni de obtener la preparación necesaria para el puesto de la dirección escolar, en su trabajo tienen la oportunidad de aprender muchas de las tareas que habrán de realizar en la dirección.

Retelle (2010) realizó un análisis del proceso de ascenso al puesto de la dirección escolar en Estados Unidos. El autor partió del supuesto de que los subdirectores que muestran un mejor desempeño son los mejores candidatos para el ascenso a la dirección. Encontró que el buen desempeño de los subdirectores no garantiza la promoción laboral.

Mertz (2000) hizo un análisis sobre la forma como diez subdirectores norteamericanos realizan las tareas de su puesto. Si bien este trabajo ya ha sido comentado en el apartado de roles de los subdirectores, sus hallazgos sobre la definición del rol a partir de la naturaleza de las tareas permiten inferir que el tipo de tareas asignadas a estos actores contribuye al desarrollo de habilidades específicas que pueden ser de mayor o menor utilidad para cumplir con las responsabilidades del cargo en la dirección escolar.

Finalmente, Oleszewski et al. (2012) señalan que los subdirectores a quienes se les presenta la oportunidad de trabajar de manera provisional en el puesto de la dirección escolar desarrollan habilidades y adquieren conocimientos relacionados con el mantenimiento del edificio, la solución de problemas, las habilidades interpersonales, las técnicas para la administración del tiempo y el pensamiento reflexivo; sin embargo, los autores hacen la advertencia de que el aprendizaje y desarrollo de habilidades dependen de la calidad de la experiencia.

En síntesis, de acuerdo con la revisión de los antecedentes de investigación sobre el trabajo de los subdirectores, se concluye que el estudio de la subdirección escolar se está consolidando como un campo de investigación específico que se define y diferencia de otros estudios de gestión escolar. Esta línea de investigación aún se encuentra en estado emergente y surge en países en los que el puesto de la subdirección escolar ha sido identificado como antesala a la dirección escolar por la seriación de estos puestos directivos en sus sistemas educativos.



1.3.6 Estructura del trabajo.

Describir los estilos de trabajo y los procesos mediante los cuales los subdirectores construyen dichos estilos, objetivos generales de esta investigación, expuestos en este Capítulo I. Introducción, implica un análisis de la función de la subdirección escolar en el contexto mexicano, de los procesos de ascenso al puesto, de las formas en que los sujetos asumen el rol e incorporan elementos de carácter profesional, organizacional y personal para desempeñarse en el cargo. Este primer capítulo, ha asentado algunas bases de estos tópicos mediante la exposición del problema de investigación y de la revisión de la literatura producida en la emergente línea de investigación sobre la subdirección escolar.

El *Capítulo II. Reglas para el ascenso y el ejercicio de los puestos directivos*, revisa las leyes, los acuerdos, los reglamentos, los lineamientos, los manuales y las orientaciones que definen los puestos directivos, especifican sus funciones, determinan los procedimientos de ascenso y las condiciones laborales de dichos cargos. El capítulo plantea que la definición de la subdirección escolar depende del puesto de director por ello, en primera instancia se revisa el modelo de director de escuela contenido en la normatividad.

Este capítulo sostiene que dentro de la normatividad se exponen dos modelos de directores de escuela. Uno de estos es descrito como un ejercicio altamente burocratizado y centrado en la figura del director. En este modelo, la figura del subdirector escolar queda reducida a la colaboración con el director y la especificación de sus funciones se plantea como dependiente del director de escuela. El segundo modelo posiciona al director como un líder de la comunidad escolar con la capacidad de ejercer su liderazgo en un ejercicio en donde participan otros miembros de la escuela; sin embargo, en la descripción de este modelo no se hace referencia a la figura del subdirector por lo que queda indefinida. En cualquiera de ambos casos, la definición de las funciones del subdirector no es clara.

El *Capítulo III. Perspectivas teóricas para la descripción y la interpretación*, parte del planteamiento de Lourau (2007), quien señala que las herramientas analíticas deben permitir un análisis de datos en dos niveles: uno descriptivo en el que se organiza, sistematiza y expone lo evidente, y otro interpretativo en el que se analiza lo no explícito a partir de lo evidente.



El principal concepto empleado para abordar la exposición de lo evidente es el de trayectoria. Tomando este concepto como núcleo se incorporan referentes como el de *itinerario, fuerzas conductoras, puntos de cambio, marcas* y la noción de *trayecto* que sirven para articular una estructura para la sistematización y descripción de lo evidente. El abordaje de lo no evidente se realiza tomando como fundamento los conceptos de *socialización, dirección, liderazgo, dominación y legitimación de autoridad*, herramientas analíticas que posibilitan la interpretación de las experiencias de los participantes.

El **Capítulo IV. Método**, ubica el estudio en la investigación narrativa con enfoque biográfico. En primer lugar, el capítulo expone las consideraciones epistemológicas y ontológicas desde la que debe abordarse la investigación narrativa. Se discuten temas como el relato como insumo para la investigación, el enfoque biográfico, la entrevista biográfica a profundidad, el análisis de los relatos y la validez de tipo descriptiva, interpretativa y teórica, correspondientes a los tres niveles de entendimiento que de acuerdo con Maxwell (1992), debe poseer toda investigación cualitativa.

En un segundo momento se detalla el procedimiento seguido para la investigación; si bien algunos pasos se realizaron de forma simultánea, para simplificar su presentación se organizaron en ocho apartados: (1) revisión documental, (2) gestión de entrada al campo de estudio, búsqueda y selección de participantes, (3) diseño de instrumentos, (4) características de los participantes, (5) recolección de información, (6) registro de información, (7) análisis de la información y (8) validez y verificación de la información

Después de tratar la perspectiva teórica y el procedimiento metodológico de la investigación, se presentan los resultados de la investigación procurando alcanzar los tres niveles de entendimiento del suceso estudiado expuestos por Maxwell (1992). De acuerdo con este autor, en toda investigación cualitativa deben presentarse los tres niveles: (1) la descripción de los sucesos, (2) la interpretación de los eventos y (3) la teorización.

El primer nivel de entendimiento, el descriptivo, está contenido en el **Capítulo V. De frente a la dirección escolar, descripción de las trayectorias**. Narra las trayectorias de los cuatro participantes del estudio: Javier, Rubén, Juan y Cosme. Las trayectorias se organizan en una estructura común, compuesta básicamente de tres tipos de itinerarios: el de formación, el previo al ascenso a la subdirección y el itinerario en el puesto de subdirector. Teóricamente, el capítulo se sustenta en las herramientas descriptivas descritas; metodológicamente, las narraciones se integran por episodios seleccionados a



partir de los espacios cronológicos ocupados por los sujetos y los temas específicos que articulan la reconstrucción de las trayectorias. La presentación de resultados en una organización de casos individuales permite observar sus particularidades e identificarlos como sujetos con estilos propios: Javier, como un subdirector normativo-jerárquico; Rubén como un subdirector profesional; Juan, como un subdirector político-autoritario; y Cosme, como un subdirector carismático.

El *Capítulo VI. Convertirse en subdirector. Interpretación de las trayectorias* representa el segundo nivel de entendimiento del suceso pues aborda la interpretación de los datos evidentes expuestos en el capítulo anterior. Metodológicamente constituye el análisis por categorías; teóricamente se sustenta en las herramientas analíticas expuesta y discute cuatro temas: (1) los trayectos de los subdirectores, (2) la definición del puesto de subdirector y la delimitación de las funciones, (3) el proceso de socialización de los subdirectores y (4) los estilos de ordenamiento escolar en el que se discute, con referencia a la información empírica, el planteamiento de que el liderazgo y la dirección son estilos distintos que pueden asumir los subdirectores en la antesalas del ascenso a la dirección escolar.

Finalmente, en el *Capítulo VII. Conclusiones y aportaciones*, se hace un recuento de las principales aportaciones del trabajo organizadas en cuatro grupos de ideas: (1) aportaciones sobre el objeto de estudio, (2) aportaciones sobre el estudio de trayectorias, (3) aportaciones teóricas y (4) aportaciones metodológicas. El capítulo retoma estos cuatro grupos de ideas para exponer las conclusiones de este estudio.







II

Reglas para el ascenso y el ejercicio de los puestos directivos

Nosotros vivimos entre lo prohibido y lo obligatorio.

Wendy Guerra.

Todo contexto institucional está determinado por la tensión existente entre dos tipos de fuerzas: lo instituido y lo instituyente (Remedi, 2004b). Lo instituido permite la conservación y el funcionamiento sistemático de la institución. Lo instituyente es la fuerza renovadora que permite el devenir de nuevas prácticas de funcionamiento (Remedi, 2004b).

Ambos procesos están entrelazados. Lo instituido tiene “quiebres” o brechas que no terminan de cerrarse. Son intersticios: espacios indefinidos dentro de lo instituido, donde nace lo instituyente (Remedi, 2004b) que permite la aparición de nuevos procesos o pautas de conducta en la institución.

Las manifestaciones de estas fuerzas pueden observarse en la manera en que los sujetos adoptan y adaptan la normatividad de la institución. Por ello, de acuerdo con Lourau (2007), es necesario “explorar el sistema oficial y el sistema oculto de las normas, valores y modelos que constituyen las tramas de las conductas dentro de la institución” (p. 31).

La revisión y análisis las estructuras normativas son una alternativa para identificar las formas en las que se integra a los miembros bajo sistemas de comportamiento que regulan el funcionamiento de la escuela (Lourau, 2007). La definición de normas y prácticas de funcionamiento de la escuela, expresadas mediante lo que Fierro



y Carbajal (2005) denominan como normas concretas y abstractas, sirven para ilustrar los procesos instituidos e instituyentes que regulan la institución.

En México existe un conjunto de documentos legales que regulan distintos aspectos laborales de los trabajadores de la educación y en específico, el trabajo de los directores y subdirectores de secundaria. Con la finalidad de definir el contexto normativo que rige la función de los puestos directivos, especialmente el de la subdirección, se realizó una revisión de las leyes, los acuerdos, los reglamentos, los lineamientos, los manuales y las orientaciones para la función de los directores. La Tabla 1 los enlista.

El presente capítulo hace una revisión normativa desde una perspectiva histórica, donde se expone la conformación del nivel de educación secundaria como parte de la educación básica en México y, en este marco, la constitución de la definición de los puestos directivos¹.

¹ Es necesario advertir que la exposición que aquí se hace corresponde a la normatividad que definió las trayectorias de los participantes del estudio. Los documentos contenidos en la Tabla 1 seguían vigentes en el momento del estudio. En 2013 se discutió y aprobó la Ley General del Servicio Profesional Docente por lo que en lo sucesivo, se accedería a los puestos directivos mediante concurso de oposición y no mediante el sistema Escalonario. El sistema de estímulos salariales también se encontró en discusión durante el mismo año.



Tabla 1. Documentos consultados para la definición del contexto normativo de la función directiva.

Tipos de documento	Documento	Expedición
Leyes	Ley de Instrucción Pública. Ley orgánica de educación. Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Ley Federal de Educación. Ley General de Educación. Ley de Educación de Baja California	DOF, 1867 DOF, 1940 DOF, 1963 DOF, 1973 DOF, 1993 POBC, 1995
Acuerdos	Acuerdo 97 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas. Acuerdo 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria. Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.	DOF, 1982 DOF, 1982 SEP, 2011
Reglamentos	Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública. Reglamento de Escalafón para los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública	DOF, 1946 SEP-SNTE, 1973
Lineamientos	Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Lineamientos normativos para la gestión institucional, escolar y pedagógica para el ciclo escolar 2012-2013.	SEP-SNTE, 1998 SEP-SNTE, 2011 ISEP, 2012
Manuales	Manual de Organización de educación secundaria Manual de Organización de educación secundaria técnica. El director del plantel de educación secundaria.	SEP, 1981 SEP, 1982 SEP, 1982
Orientaciones	Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas.	SEP, 2005 SEP, 2006

Nota: DOF: Diario Oficial de la Federación. ISEP: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. POBC: Periódico Oficial de Baja California. SEP: Secretaría de Educación Pública. SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

Fuente: Elaboración propia



2.1 Constitución del marco normativo del trabajo de los directivos en el desarrollo histórico de la educación secundaria

En México, el derecho a la educación básica quedó plasmado en la Carta Magna desde 1857; no obstante, fue hasta 1917 cuando se decretó como obligatoria, laica y gratuita. El artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos la instituye como una garantía y derecho humano. La caracteriza como democrática, nacional, respetuosa de la libertad de creencias y contribuyente para una mejor convivencia humana. El artículo tercero también establece la rectoría del estado en lo referente a planes, programas y calendario escolar (Constitución Política, art. 3°).

La aparición de la escuela secundaria se dio en una etapa muy temprana en la historia del país. El primer registro de la educación secundaria se encuentra en la Ley de Instrucción Pública del Distrito Federal publicado en 1867 (DOF, 1867). Dicho documento estableció que este nivel educativo formaba parte de las tres clases de instrucción de esos años: primaria, secundaria y superior de facultades y de estudios especiales (Meneses, 1998; DOF, 1867). El decreto determinó que la secundaria serviría de preparación para estudios superiores y que sólo podían cursarla aquellos individuos que acreditaran la instrucción primaria por medio de examen o certificado expedido oficialmente (DOF, 1867; Meneses, 1998). La secundaria estaba organizada al estilo del Liceo Francés; el plan de estudios se completaba en siete u ocho años y, desde entonces, los programas educativos ya estaban bajo el control del Estado (Zorrilla, 2004; DOF, 1867).

La Ley de Instrucción Pública del Distrito Federal (DOF, 1867) hace mención a los directores de escuela. Se establece que junto con otros actores procedentes de las escuelas y el ministro de educación, los directores conformaban la Junta Directiva de la Instrucción Primaria y Secundaria y que de entre ellos se elegía, por mayoría de votos, al vicepresidente de dicha junta (DOF, 1867).

Desde la Junta, los directores participaban en decisiones y propuestas para la educación con cierto grado de autonomía. Por medio de este órgano, los directores debían presentar al gobierno un informe anual sobre las circunstancias de la instrucción pública y proponer mejoras; examinar los documentos respectivos para los trámites de obtención de títulos y el otorgamiento de los mismos; proponer al gobierno los libros de texto que servirían para cada año escolar, examinar las obras propuestas por distintos directores y



juntas de catedráticos y corroborar que se seleccionaran conforme a una serie de requisitos:

Que se prefieran en igualdad de circunstancias los autores nacionales a los extranjeros: que se elijan aquellos cuyo método de enseñanza sea más práctico; que en lo posible la enseñanza se uniforme, de modo que no haya contradicción en las doctrinas esenciales de los diversos autores que se sigan en una misma carrera (DOF, 1867, p. 2)

A nivel nacional, el primer registro que se identifica de la educación secundaria se encuentra en la Ley Orgánica de Educación Pública puesta en vigor en 1940 (DOF, 1940). La educación secundaria era única, se cursaba en tres años, se impartía cultura general, era de carácter pre-vocacional y los adolescentes tenían el derecho a organizarse en sociedad para participar en el gobierno de la institución (DOF, 1940). Se establecía, además, que la secundaria debía entenderse como

La suma de conocimientos, habilidades, aptitudes y formas de conducta que deben poseer todos los habitantes del país para:

- a). Estar en condiciones de satisfacer sus propias necesidades.
- b). Incorporarse a la sociedad con la capacitación indispensable en el manejo de los instrumentos y de las formas elementales del trabajo y la cultura.
- c). Hacer estudios superiores (DOF, 1940, art. 60).

En 1958, la secundaria ya había adquirido muchas de las características que actualmente la definen: se cursaba en tres años, atendía a planes y programas diseñados y aprobados por el Gobierno Federal, se habían adoptado los exámenes escritos y servía como puente entre la educación básica (primaria) y la educación superior. Hasta ese año, en México existía un solo tipo de educación secundaria, así que con el fin de diferenciarla de la naciente secundaria técnica, se le denominó secundaria general, nombre que conserva hasta hoy (Zorrilla, 2004).

La secundaria técnica, además de ofrecer una educación en las ciencias y las humanidades como la secundaria general, incluyó materias tecnológicas que tenían la finalidad de promover en el educando el desarrollo de habilidades para que se integrara al campo de trabajo una vez terminado este nivel educativo (Zorrilla, 2004).



La telesecundaria fue introducida al sistema educativo en 1969. La motivación principal de abrir esta modalidad fue la necesidad de aumentar la capacidad y cobertura del servicio educativo del nivel secundario y dar atención a la creciente demanda resultante del crecimiento poblacional de esa década. Con esta medida se logró dar instrucción a la población situada en lugares alejados de las manchas urbanas (Zorrilla, 2004). Las características contextuales, organizativas y didácticas de este tipo de escuela secundaria son distintas de las secundarias generales y las técnicas, en tanto que no posee una estructura completa, los directores de los planteles suelen ser profesores de grupo comisionados en la función directiva y el ascenso a la dirección no se apega a los lineamientos escalafonarios; además, no cuentan con subdirector escolar y la instrucción se desarrolla con el apoyo de material televisivo y de guías didácticas, su organización es más parecida a la educación primaria en tanto que un solo maestro atiende a todos los estudiantes. La Tabla 2 resume las principales características que tienen actualmente estos tipos de secundaria. Cada tipo de escuela genera para los directivos un espacio de trabajo con características específicas.

En 1973 se publicó la Ley Federal de Educación. En ella se establecía que la educación secundaria formaba parte de la educación media, junto con el bachillerato y presentaba una estructura altamente centralizada. Dicha Ley no hace mención del personal directivo de las escuelas secundarias (DOF, 1973).

En 1981 la SEP publicó el Manual de Organización de la Escuela Secundaria (SEP, 1981). En dicho documento se especificaron la estructura de la escuela y las funciones de cada uno de sus integrantes. En diciembre de 1982, con base en lo establecido en la Ley Federal de Educación, se publicaron los Acuerdos 97 y 98, en donde se estableció la organización y el funcionamiento de las escuelas secundarias generales y técnicas, respectivamente (DOF, 1982a y 1982b)². Ese mismo año se publicó un segundo manual con las mismas características que el manual de organización para la escuela secundaria general; pero, en esta ocasión, dirigido a las secundarias técnicas: el Manual de Organización de la Educación Secundaria Técnica (SEP, 1982a). Con base en ambos documentos, ese mismo año se publicó un tercer manual. Este último estaba dirigido

² Ese mismo año se publicó el "Acuerdo 96 por el que se estableció la organización y funcionamiento de las escuelas primarias" (DOF, 1982c).



específicamente a la función de los directores de secundaria (SEP, 1982b). No se encontraron registros de manuales dirigidos al subdirector de la escuela o para alguno de los otros trabajadores de los planteles escolares.

De acuerdo con estos documentos, el personal directivo de las escuelas secundarias, tanto técnicas como generales, está constituido por el director y un subdirector por cada turno (DOF, 1982a, 1982b; SEP, 1981, 1982b). El director es la máxima autoridad de la escuela y es el responsable directo e inmediato del “funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes” de la actividad y la vida del plantel (DOF, 1982a y 1982b, Art. 18). De acuerdo con el Manual de Funciones del Director de Secundaria, el propósito del puesto es:

Planear, organizar, dirigir, y evaluar la prestación del servicio de educación secundaria, conforme a las normas y a los lineamientos establecidos por las leyes, reglamentos y disposiciones dictadas por las autoridades de la Secretaría de Educación Pública (SEP 1982a, p. 1).

El conjunto de funciones enunciadas para el director en los acuerdos y manuales publicados en 1981 y 1982 se centran en controlar la puntualidad y la asistencia tanto del personal como de los estudiantes; vigilar el apego a los planes y programas y el cumplimiento de la normatividad; administrar, custodiar el patrimonio y denunciar los actos delictivos; manejar y expedir la documentación oficial, la información y presidir juntas y asambleas; colaborar con la autoridad educativa para el buen funcionamiento del plantel y servir de interlocutor entre ésta y el personal de la escuela; atender los problemas de la comunidad y procurar la seguridad del personal y los estudiantes; representar del plantel; definir metas, estrategias y políticas de operación; planear las actividades de trabajo, proponer movimientos de personal y promover la formación docente (SEP, 1981, 1982a, 1982b; DOF, 1982a, 1982b).



Tabla 2. Principales características de los tipos de Escuelas de Educación Secundaria en México.

Aspecto	Secundaria general	Secundaria Técnica	Telesecundaria
Propósito original	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria	Atención a jóvenes en edad de cursar la secundaria. Ofrece un acercamiento sistémico a la educación tecnológica y a un ámbito particular a través de talleres	Atención a jóvenes de comunidades rurales con menos de 2, 500 habitantes
Ubicación	Predominantemente urbana	Urbana, semi-urbana [sic] y rural	Predominantemente rural
Personal docente	1 maestro por asignatura establecida en el currículo nacional	1 maestro por asignatura establecida en el currículo nacional y el personal necesario para las actividades tecnológicas que imparta el plantel	1 maestro por grupo. Se utiliza parcialmente el currículo nacional para la educación secundaria.
Personal de apoyo y administrativo	Varía de acuerdo con el tamaño y contexto de la escuela	Varía de acuerdo con el contexto y tamaño de la escuela	Este tipo de personal es escaso o inexistente en esta modalidad
Duración de las clases o módulos	50 minutos reglamentarios*	50 minutos reglamentarios*	45 minutos de clase directa sin intervalos entre una y otra, excepto el descanso de 15 minutos a la mitad de la jornada
Normas de alcance nacional que actualmente rigen su funcionamiento	Acuerdo No. 98	Acuerdo No. 97	Manual de Operación

Nota: *Cabe señalar que en la práctica no necesariamente se cubre con los 50 minutos reglamentarios para cada sesión de clase.

Fuente: Tomado de "Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas del gobierno y funcionamiento de la Educación Básica" por Secretaría de Educación Pública, 2006, p. 46.

Por su parte, el subdirector de la escuela es el segundo al mando. Depende directamente del director del plantel, colabora con éste y le auxilia en el ejercicio de las funciones (DOF, 1982a, 1982b). De acuerdo con los manuales, el propósito de este puesto



es “colaborar con el director en la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades pedagógicas, técnicas y administrativas del plantel” (SEP, 1982b, p.21).

El subdirector está facultado para sustituir al director en su ausencia; sin embargo, en el caso de las escuelas generales se especifica que este actor no puede suplirle en la representación del plantel, tratar con la representación sindical, acordar el funcionamiento del plantel con las autoridades, funcionar como conducto inmediato entre éstas y el personal de la escuela, certificar documentos oficiales, custodiar el patrimonio de la escuela o proponer movimientos laborales de personal, convocar o presidir las juntas (SEP, 1981). La especificación de la serie de actividades en las que los subdirectores de secundarias generales no tienen facultad permite plantear que la autoridad de función de subdirector de secundaria general no tiene un respaldo en la normatividad instituida. En el caso de las escuelas secundarias técnicas, estas excepciones no están declaradas (SEP, 1982b).

Luego de la publicación del ANMEB en 1992 (DOF, 1992), y de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) en 1993 (DOF, 1993), la antigua Ley Federal de Educación de 1973 quedó invalidada. En consecuencia, el sistema educativo se reorganizó en un esquema administrativo descentralizado y, debido a la modificación del artículo tercero constitucional, la secundaria fue separada del nivel medio para integrarla a la educación básica obligatoria (Constitución Política, art. 3º; DOF, 1992). Así, de acuerdo con la LGE, la secundaria, junto con la primaria y el preescolar, componen la educación de tipo básico; es regulada por esta misma ley y su observancia es de carácter general en toda la República (DOF, 1993).

Además de lo anterior, cada estado debe poseer una ley estatal que regule el servicio educativo en la entidad. Ésta debe ser acorde a los planteamientos de la LGE y de la Constitución Política. En Baja California, existe la Ley de Educación del Estado de Baja California (LEE), decretada en 1995 como uno de los productos colaterales de la descentralización (POBC, 1995).

En la LEE se establece que la educación ofrecida por el Estado debe contribuir al desarrollo integral del individuo, favorecer la adquisición de conocimientos científicos, culturales y éticos, fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el conocimiento y aprecio por la historia, el amor y respeto a los símbolos patrios, la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país



y la enseñanza del español como lengua nacional sin menoscabo del rescate de las lenguas indígenas (POBC, 1995, art. 14). Reitera que la educación básica debe sujetarse a los programas determinados por la SEP.

Acerca de la educación secundaria, la LEE dispone que su propósito es:

Alentar el proceso de madurez de la personalidad del adolescente, orientar sus opciones vocacionales y favorecer su integración comunitaria mediante un impulso pedagógico que le permita su propia superación académica (POBC, 1995, Art.26).

Esta misma ley especifica que el nivel de educación secundaria se integra por escuelas generales, técnicas y telesecundarias; éstas deben ser atendidas por personal que acredite el título académico de la licenciatura en Normal Superior para las asignaturas y las materias técnicas que se impartan. Los planes y programas de la secundaria son determinados por la SEP, al igual que los atendidos por el resto de la educación básica. Todos los actores educativos, incluidos los directores y subdirectores, están obligados a acatar las disposiciones legislativas para el nivel que atienden.

En 2005 la SEP presentó un conjunto de orientaciones generales para el gobierno y el funcionamiento de las escuelas secundarias como parte del proyecto de reforma que se pondría en marcha en 2006, denominada Reforma de la Educación Secundaria (RES).

En 2006, año de la reforma de la Educación Secundaria (RES), se publicaron las Orientaciones Generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Este documento incluye los tres niveles de educación básica y hace planteamientos sobre el trabajo de dirección escolar para cada uno (SEP, 2006c). El documento de las orientaciones estableció que

Esta perspectiva, a diferencia de la de [los acuerdos de] organización y funcionamiento, alude a procesos que tienen que ver con la toma de decisiones, la construcción de acuerdos y consensos, la solución de problemas y conflictos, las relaciones entre el personal docente y no docente de la escuela y los demás integrantes de la comunidad escolar (SEP, 2006c, p. 12).

El documento reconoce la importancia de la función directiva dentro de las escuelas y, a diferencia de otros planteamientos hechos en los acuerdos 97 y 98, las orientaciones generales promueven el trabajo colegiado de los docentes y su participación en la gestión escolar para la construcción de una cultura democrática en la escuela (SEP, 2006c).



En lo que respecta a la educación secundaria, se define al director como la máxima autoridad de la escuela y como el responsable de las decisiones para su funcionamiento; también se le establece como responsable de promover el desarrollo profesional de los docentes, en el ejercicio de su liderazgo para los resultados educativos de los estudiantes y se hace hincapié en que todos los actores deben estar involucrados en la gestión escolar. La Tabla 3 recupera textualmente la descripción que las orientaciones elaboradas en 2005, que luego fue reincorporada a las orientaciones elaboradas en 2006.

Tabla 3. Concepto oficial del director escolar de educación básica en las Orientaciones Generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas.

La autoridad escolar es el director, quien es responsable de tomar decisiones para el funcionamiento de la escuela en estricto apego a los lineamientos establecidos en el plan y programas de educación secundaria vigentes y a la normatividad aplicable. Dichas decisiones se refieren a los ámbitos de desarrollo curricular; organizacional; administrativo referido a los recursos materiales y financieros, así como de la gestión del personal, y de relación tanto con los padres de familia o tutores como con la comunidad en que se ubica la escuela.

El director es la máxima autoridad de la escuela, por lo que es el responsable de dirigir, organizar «coordinar y distribuir», supervisar, asesorar, apoyar, dar seguimiento y evaluar el trabajo que realiza el personal escolar para garantizar el adecuado funcionamiento de la escuela, a través del ejercicio eficaz de la autoridad que le ha sido conferida.

Corresponde al director asegurar que las decisiones sobre la organización y el funcionamiento de la escuela se realicen de manera coordinada y colegiada, involucrando a todo el personal, así como a los padres de familia o tutores y a la comunidad en que se ubica la escuela, según sea el caso.

El director, como autoridad del centro escolar y en el ejercicio de su función y liderazgo, encabeza la responsabilidad de cumplir con la misión que socialmente se le ha encomendado a la escuela, así como de orientar la construcción colectiva de la visión sobre el desarrollo de ésta.

Asimismo, corresponde al director conducir y coordinar el diseño, ejecución y seguimiento de la planeación del desarrollo de su escuela y propiciar las condiciones para evitar que se interrumpa la enseñanza y, en general, el trabajo educativo de la comunidad escolar.

También corresponde al director promover el uso, aprovechamiento y cuidado de la infraestructura escolar, del equipamiento, así como de los libros y materiales educativos con que cuente la escuela.

De igual manera, el director encabeza, junto con el personal docente con que cuente la escuela, la responsabilidad de los resultados educacionales de los alumnos y de la rendición de cuentas ante los padres de familia o tutores, la comunidad y las autoridades competentes.

Además, el director es responsable de promover el desarrollo profesional de los docentes y demás personal que labore en su escuela, así como el propio. Para ello, contará con el apoyo de las instancias del Servicio de Asesoría Académica a la Escuela (SEP, 2005, 2006c).

Fuente: Tomado de “Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas secundarias por Secretaría de Educación Pública, 2005, pp.43 y 44, y “Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de la Educación Básica” por Secretaría de Educación Pública, 2006, pp. 126, 127.



Posteriormente, en 2011 se publicó el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. Con ello se buscó una articulación curricular en los planes y programas de los tres niveles de educación básica y la reorganización escolar. En el mismo sentido que el documento de las orientaciones generales, el acuerdo propone reorientar el liderazgo en la escuela como compromiso personal del director y del grupo de profesores, en relación horizontal y de modo distribuido. Expresa la necesidad de contar con prácticas concretas y específicas que contribuyan a la administración eficaz y relaciones productivas.

A nivel federal no se han expedido nuevos documentos en formatos similares a los presentados en los manuales de organización publicados en 1981 y 1982, que especifiquen las funciones y límites de autoridad que se establecen actualmente para los directores y subdirectores de las escuelas secundarias. Por tanto, se siguen empleando los citados manuales, pese a que la terminología empleada y la descripción de los puestos que en estos se hace no son coherentes con el modelo descentralizado que se dispuso a partir de la LGE y el ANMEB. Ambos manuales siguen siendo referenciados en otros documentos expedidos por la SEP como documentos operativos para definir las funciones directivas y como parámetros de evaluación del desempeño, como el caso del Programa Nacional de Carrera Magisterial del que se hablará más adelante.

En todo el país, solamente el estado de Jalisco cuenta con un “Manual de Organización para el nivel de educación secundaria” (POJ, 2011). Dicho manual define el puesto de cada actor educativo, las funciones y los límites de autoridad en un formato muy similar a los manuales publicados en la década de los ochenta. Ninguna otra de las entidades federativas cuenta con un manual de organización de la educación secundaria apegado a la legislación vigente en materia educativa.

Baja California tampoco cuenta con un manual de organización; sin embargo, cada ciclo escolar el Sistema Educativo Estatal da a conocer los Lineamientos Normativos para la Gestión Institucional, Escolar y Pedagógica –conocidos hasta el 2010 como “Circular 001”-. Este documento calendariza las actividades que deben efectuarse en el ciclo escolar en diversos asuntos como registro de documentación, entrega de proyectos escolares, inscripciones, suspensiones de clase, estrategias para la retención de los estudiantes en la escuela y trámites referentes a Carrera Magisterial.



Además, el documento define los puestos del personal escolar y sus funciones – director, docentes, personal administrativo y de apoyo–; sin embargo tampoco define el puesto de subdirector. Respecto a la descripción que se hace del cargo de director, ésta se apega al contenido de los manuales publicados en la década de los ochenta, aunque presenta una variante en el enfoque de sus funciones encaminándolas al trabajo cooperativo. Específicamente señala que el director de escuela tiene la responsabilidad de elaborar el proyecto escolar en conjunto con el Consejo Escolar de Participación Social o, en su defecto, con el personal de la Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular (USAER)³, mientras toma en cuenta las necesidades de la escuela, de organizar acciones que garanticen el funcionamiento del centro escolar, programar visitas en las aulas para acompañar a los docentes, asegurar el cumplimiento del horario y la carga horaria, promover el análisis de resultados de la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (Prueba ENLACE), responsabilizarse de la biblioteca escolar, proporcionar información para los procesos de evaluación externa, propiciar la participación de alumnos y docentes en las aulas de medio como apoyo al aprendizaje y reportar fallas e incidentes ante la Coordinación de Tecnología Educativa (ISEP, 2012).

Los lineamientos para la gestión regulan muchas de las actividades de los directores de secundaria durante el ciclo escolar; sin embargo, la definición de los puestos directivos, en sí misma, es insuficiente. Dentro de las escuelas se siguen empleando los manuales de organización para orientar las prácticas de los directores y subdirectores, expedidos en la década de los ochenta.

Con base en lo anterior es posible plantear que en los documentos empleados para la organización del servicio educativo existen dos modelos de directivo escolar; estos, aunque opuestos, siguen vigentes debido a que los documentos en los que se describen uno y otro siguen siendo utilizados. Uno de los modelos se enmarca en un esquema altamente centralizado; está definido como una figura que controla y supervisa las actividades desarrolladas por el resto de los actores del plantel (DOF, 1982a, 1982b; SEP, 1981, 1982a, 1982b); otro, contenido en la política educativa que define el trabajo de la

³ USAER es una instancia creada para favorecer la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales sea por discapacidad y/o aptitudes sobresalientes, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo su integración y contribuyendo a elevar la calidad educativa (SEP, 2000).



gestión escolar como una actividad colaborativa y enfocada en el liderazgo instruccional (SEP, 2005, 2006).

2.2 Las disposiciones laborales en el trabajo directivo, como autoridad escolar y como empleado del sistema educativo

Las disposiciones y condiciones laborales que los trabajadores del Sistema Educativo Nacional deben acatar se fijaron desde 1946 en el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública (DOF, 1946). Este documento se ha mantenido sin modificaciones desde entonces; es de observancia obligatoria y rige las relaciones laborales del personal de la SEP.

De acuerdo con el Reglamento, los directores y subdirectores escolares son parte del personal administrativo y, junto con el personal docente y el técnico, forman parte de los empleados de base después de transcurridos seis meses de la fecha de su nombramiento definitivo (art. 5, 8 y 9). Una vez cumplido este plazo, los directivos y demás profesores adquieren los derechos laborales que les corresponden (DOF, 1946).

Se establece que es derecho de los trabajadores recibir la remuneración que les corresponde, disfrutar de descansos y vacaciones procedentes, obtener permisos y licencias, no ser separado del puesto por causas injustas, participar en los procesos de ascenso según el reglamento escalafonario, recibir indemnizaciones en caso de riesgo y renunciar al empleo si así lo desean (DOF, 1946, art. 24).

De acuerdo con el Reglamento, es obligación de los trabajadores asistir puntualmente y cumplir con las disposiciones necesarias para comprobar su desempeño, dar aviso en caso de enfermedad, desempeñar las funciones de su cargo en la calidad requerida y en el lugar de adscripción, obedecer las órdenes e instrucciones de los superiores -“una vez cumplidas expresarán las objeciones que ameriten” -, tratar con cortesía y diligencia al público, procurar la buena reputación, abstenerse del fomento de cualquier medio de desobediencia a la autoridad, comunicar a los superiores cualquier irregularidad observada y al dejar un puesto por renuncia o por ascenso, rendir cuentas del puesto y proporcionar toda documentación requerida (DOF, 1946, art. 25). Además, el Reglamento prohíbe expresamente aprovechar los servicios del personal en asuntos



particulares y ejecutar actos contrarios a las funciones encomendadas por la SEP (DOF, 1946, art, 26).

Las jornadas de trabajo son acordes a las establecidas en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado (DOF, 1963; art. 22 y 23). No podrán exceder de ocho horas en el horario diurno y siete y media para los horarios mixto y vespertino (DOF, 1946, art. 28).

En cuanto a las licencias, existen de dos tipos: sin goce y con goce de sueldo (DOF, 1946, art. 50), cuya extensión y porcentaje de sueldo recibido dependerá de la antigüedad en el servicio que tenga el trabajador. De manera generalizada, todos los trabajadores anualmente pueden obtener tres permisos de hasta por tres días cada uno, en tres ocasiones distintas (art. 52).

Para el caso de los directivos de escuela, este reglamento constituye un doble referente. Como trabajadores de la educación, ellos mismos están obligados a acatarlo y sus derechos y obligaciones están sujetos a la aprobación de sus superiores. Como figura de autoridad inmediata dentro de la escuela, tienen la obligación de vigilar su cumplimiento en el plantel; son ellos mismos quienes llevan la responsabilidad de ratificar el ejercicio de los derechos de los trabajadores y el cumplimiento de las obligaciones.

El Reglamento no expresa explícitamente las responsabilidades de los subdirectores; sin embargo, los Acuerdos 97 y 98, que posteriormente fueron publicados, establecen que los subdirectores están obligados a colaborar con el director en vigilar el cumplimiento de la normatividad (DOF, 1982a, 1982b).

2.3 Lineamientos para el ascenso laboral y la condición salarial en la trayectoria de los directivos

Además de las disposiciones legislativas y sobre las funciones de los puestos directivos, los actores educativos deben sujetarse a reglamentos y lineamientos laborales que regulan su tránsito en la estructura del sistema educativo. Éste suele hacerse en dos sentidos: uno relacionado con el progreso laboral por medio de los ascensos; el otro, por medio de la promoción salarial. Los procesos instituidos para estos fines determinan muchas de las



condiciones laborales y salariales de los sujetos, así como las decisiones tomadas en relación a sus movimientos dentro de la estructura del SEN.

2.3.1 Reglamento para el ascenso.

La Comisión Nacional Mixta de Escalafón es el organismo autónomo constituido para “efectuar las promociones de ascenso de los trabajadores de base y autorizar las permutas” (SEP-SNTE, 1973, art. 1º)⁴. Los sujetos de derecho escalafonario son los trabajadores de base de la SEP, con un mínimo de seis meses en ejercicio de su plaza inicial (DOF, 1946; SEP-SNTE, 1973). Las disposiciones reglamentarias no son aplicables al personal asignado en cargos de confianza. Para hacer válidos los derechos escalafonarios, los trabajadores registran ante la comisión los documentos probatorios referentes a distintos aspectos laborales denominados *factores*; estos son: conocimientos, aptitud, antigüedad, disciplina y puntualidad. El cumplimiento de cada rubro otorga un puntaje acumulable que es registrado y publicado cada ciclo escolar en el Catálogo Escalafonario.

Los sujetos del mismo rango laboral con los más altos puntajes son candidatos para el ascenso; es decir, para un cambio a una categoría superior (SEP-SNTE, 1973). Las vacantes en el puesto directivo sólo ocurren por la creación de nuevas plazas o por la liberación de las ya existentes por renuncia, por jubilación, por cese o defunción (SEP-SNTE, 1973, DOF, 1946, Ortiz, 2003). Existen dos maneras en las que los profesores pueden ser ascendidos a los puestos directivos: por basificación o de manera provisional (SEP-SNTE, 1973).

El proceso que se sigue para el ascenso de los profesores inicia cuando un puesto directivo queda vacante. Primero, la autoridad educativa comunica a la Comisión Mixta sobre la vacante. Esta última la da a conocer a los profesores publicándola en un boletín. En primera instancia, dirigido a los directivos ya basificados en su puesto, que deseen cambiar su lugar de trabajo a otra escuela. Los directivos basificados con mayor puntaje tienen la posibilidad de cambiarse de escuela, ocupando la vacante boletinada y desocupando su propio puesto (Navarro, Cordero y Torres, 2011).

⁴ La Comisión Nacional Mixta de Escalafón está integrada por dos representantes de la Secretaría de Educación Pública y por dos representantes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Ellos designan a un quinto miembro por común acuerdo que tendrá el carácter de Presidente Árbitro (SEP-SNTE, 1973).



Luego, los puestos que quedan libres son boletinados para hacerlos del conocimiento de los profesores aspirantes al ascenso. Estos entregan sus solicitudes expresando su interés por el ascenso. La comisión revisa los expedientes de los interesados y determina quiénes cumplen los requisitos para participar, contabiliza los puntajes acumulados en los distintos rubros de evaluación: conocimientos (45%), aptitud (25%), antigüedad (20%), disciplina y puntualidad (10%). Cabe señalar que ninguno de estos aspectos evalúa el conocimiento o el desempeño de los aspirantes en las funciones específicas del puesto directivo (SEP-SNTE, 1973).

Después de seleccionar a los aspirantes con mayor puntaje se dan a conocer los resultados en un plazo no mayor de quince días. Los interesados cuentan con quince días más para ratificar su interés en el ascenso. Durante este mismo periodo los aspirantes no seleccionados pueden manifestar sus inconformidades (SEP-SNTE, 1973).

Finalmente, los profesores que fueron elegidos para el ascenso eligen la escuela en la que desean adscribirse de acuerdo al orden que se establece con base en los puntajes obtenidos por cada aspirante. Las vacantes son asignadas dando el privilegio de elección a quienes obtuvieron el mayor puntaje (SEP-SNTE, 1973).

También existen ascensos de carácter interino en el que se asignan subdirectores o directores provisionales que cubran temporalmente el puesto hasta que la Comisión Mixta boletine una plaza a concurso (SEP-SNTE, 1973). Es facultad de la SEP nombrar libremente a quienes cubran las vacantes provisionales (DOF, 1946). Esta selección se realiza mediante una de dos formas:

La primera se realiza mediante una comisión oficial. Una vez que se tiene la vacante se identifica en el catálogo escalafonario al sujeto con mayor puntaje. No se lleva a cabo ningún tipo de concurso como en el caso de la vacante definitiva, sino que accede al puesto quien esté posicionado en primer lugar y esté interesado en participar en el ascenso provisional. En este caso, el sujeto tiene modificaciones en su salario que pueden representar un aumento o un decremento al ingreso dependiendo de sus condiciones laborales: si participa o no en el Programa Nacional de Carrera Magisterial, y en caso de que participe, el nivel desde el que lo hace también repercute en el salario (Navarro et al., 2011).

La segunda forma consiste en acceder al puesto por invitación de las autoridades educativas. En estos casos, la selección del ascendido se hace “según las necesidades del



servicio” (Navarro et al., 2011, p. 167); es decir, se elige al sujeto cuyas cualidades se juzgan apropiadas para atender una escuela con características específicas. En esta condición de ascenso, no se otorga un documento oficial que acredite la ocupación de la vacante. Las modificaciones al salario son acordadas en las negociaciones entre el sujeto por ascender y las autoridades educativas (Navarro et al., 2011).

2.3.2 Lineamientos para la promoción salarial.

El Programa Nacional de Carrera Magisterial fue concebido como un sistema de estímulos de promoción salarial, de participación individual y voluntaria con el propósito de coadyuvar a elevar la calidad de la educación, valorar la actividad docente y fortalecer el aprecio por la función social del profesor (DOF, 1992; SEP-SNTE, 1998; SEP-SNTE, 2011). Se estableció en 1992 como parte de la política de Revalorización de la Función Magisterial contenida en el ANMEB (DOF, 1992), pero fue hasta años después cuando se definieron los Lineamientos para su operación (SEP-SNTE, 1998).

En 2011 se modificaron los lineamientos en lo referente a los factores de evaluación, los puntajes y los requisitos de ingreso, permanencia y evaluación. Estas modificaciones enfatizan las acciones desarrolladas para el aprovechamiento escolar. Uno de los propósitos centrales añadidos fue el de “reconocer y estimular a los docentes que obtengan logros educativos relevantes, para mejorar sus condiciones de vida, profesionales y laborales” (SEP-SNTE, 2011, p. 9). Con ello, el programa dejó de estar centrado en la revaloración del magisterio en sí mismo y se enfocó en los resultados académicos de los estudiantes.

El manejo del programa ha operado en tres niveles: el nacional⁵, el estatal⁶ y el local, a través de los Consejos Técnicos dentro de cada centro de trabajo⁷. Todos están

⁵ La Comisión Nacional es el órgano de gobierno del programa. Éste emite las normas, lineamientos, disposiciones y acuerdos relativos al Programa de Carrera Magisterial. Supervisa y asesora el cumplimiento y desarrollo en todo el país de las actividades realizadas por las comisiones paritarias estatales.

⁶ La Comisión Paritaria Estatal es el órgano responsable en cada entidad federativa. Da a conocer a los docentes la convocatoria al proceso de inscripción para su incorporación y promoción de Carrera Magisterial y asesora y supervisa a los consejos técnicos, dictamina las incorporaciones y promociones y realiza los procesos de acuerdo a la agenda generada en la Comisión Nacional.

⁷ El Consejo Técnico es la instancia responsable del Programa en el centro de trabajo. Se encarga de difundir documentos complementarios en la escuela, orientar a los docentes, promover el programa y llevar a cabo la



integrados bilateralmente con representantes de la SEP y del SNTE. Estas instancias tienen la función de garantizar la equidad, la transparencia y el cumplimiento de la normatividad en los diferentes procesos del programa (SEP-SNTE, 1998; 2011).

El Programa está organizado en tres vertientes: (1^a) docente frente a grupo, (2^a) maestro en funciones directivas o de supervisión o (3^a) profesor en actividades técnico-pedagógicas. Cuenta con cinco niveles de estímulo salarial: *A, B, C, D* y *E*. Estos son consecutivos y seriados; es decir, los participantes no pueden acceder a un nivel sin haber transitado el inmediato inferior. Además, cada uno requiere de una permanencia mínima para poder promoverse al nivel superior; ésta puede variar dependiendo de la ubicación del centro de trabajo, sea en la zona rural o urbana (SEP-SNTE, 1998; 2011).

Cada nivel constituye un incremento al sueldo del participante. El nivel superior representa un incremento de más del 200% al salario de la plaza inicial (Ortiz, 2003, SEP-SNTE, 2011); es por ello que la participación en Carrera Magisterial es un elemento relevante en la trayectoria de los profesores para su estabilización económica y laboral.

La incorporación al programa es voluntaria. Para ello se requiere haber concluido los estudios necesarios para el nivel de educación secundaria en que participa. Antes de la modificación de 2011, era necesario que los profesores con título de licenciatura contaran con dos años de servicio y con una carga docente mínima de 19 horas en promedio; estos números pueden variar dependiendo de la asignatura en la que el docente es evaluado y del grado académico ostentado (SEP-SNTE, 1998). Posteriormente, en 2011 se estableció que no es necesario acreditar antigüedad en el servicio docente, salvo aquellos profesores con estudios diferentes a la educación normal (SEP-SNTE, 2011).

En el caso de los profesores de secundaria, se requiere contar con un mínimo de 10 horas/semana/mes impartiendo la misma asignatura o afines. Cuando se impartan materias que no son afines, se deben presentar evaluaciones correspondientes en cada área (SEP-SNTE, 2011).

Se requiere, además, ser profesor afiliado al SNTE y laborar en establecimientos de educación básica pública, tener alta definitiva o interinato ilimitado y desempeñar

evaluación de los factores *Actividades Cocurriculares* y *Gestión Escolar*; recibe y valida la documentación y los datos correspondientes al factor *Antigüedad* y los requisitos necesarios de estudios para la modalidad en la que el docente trabaja (SEP-SNTE, 2011).



funciones propias en alguna de las tres vertientes en las que el programa se organiza (SEP-SNTE, 1998; 2011).

Cada vertiente posee un conjunto de factores que otorgan un puntaje específico. Estos también fueron modificados en 2011, dando mayor peso al aprovechamiento de los estudiantes. La Tabla 4 muestra el cambio de los factores entre los lineamientos de 1998 y 2011, así como el puntaje que se asigna a cada vertiente. Desde esta modificación, los participantes en carrera magisterial deben obtener como mínimo un resultado de 70 puntos en la evaluación para poder promoverse o refrendarse en su nivel salarial. Los docentes pueden optar por evaluarse cada año y obtener un promedio de 70 puntos; o evaluarse una sola vez al final del periodo y conseguir el puntaje en una oportunidad (SEP-SNTE, 2011).

De acuerdo con las modificaciones en los factores, el interés principal del programa está centrado en el aprovechamiento escolar, ya que este factor otorga el mayor puntaje en la evaluación del programa. La evaluación de este rubro varía de una vertiente a otra. Para los participantes de la primera vertiente (docentes frente a grupo), el factor se evalúa a partir del promedio de resultados de la evaluación externa. Para los de segunda y tercera vertiente (directivos o supervisores y profesores en funciones técnico-pedagógicas), además del promedio se toman en consideración las actividades que desde su puesto realizan para mejorar el aprovechamiento escolar (SEP-SNTE, 2011).

Por otro lado, con la desaparición del factor *grado académico* y la disminución de los puntajes que en conjunto se obtienen a partir de los factores *formación continua* y *preparación profesional*, la relevancia de la formación de los profesores y su preparación se disminuye y se da mayor importancia a los resultados de las pruebas para la evaluación del aprovechamiento de los estudiantes.

Tabla 4. Factores de evaluación en Carrera Magisterial establecidos en los Lineamientos de 1998 y 2011.

PUNTAJES MÁXIMOS Lineamientos 1998				PUNTAJES MÁXIMOS Lineamientos 2011			
FACTORES	Vertientes			FACTORES	Vertientes		
	1 ^a	2 ^a	3 ^a		1 ^a	2 ^a	3 ^a
Aprovechamiento Escolar	20	---	---	Aprovechamiento escolar	50	40	30
Cursos de actualización y Superación Profesional	17	17	17	Formación continua	20	20	20
Preparación Profesional	28	28	28	Preparación profesional	5	5	5
Grado Académico	15	15	15	-----			
Antigüedad	10	10	10	Antigüedad	5	5	5
Desempeño Escolar	----	20	---	-----			
Desempeño Profesional	10	10	10	-----			
-----				Gestión escolar	---	10	---
Apoyo Educativo	-----	---	20	Apoyo educativo	---	---	20
-----				Actividades cocurriculares	20	20	20
Total	100	100	100	Total	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de "Lineamientos Generales de Carrera Magisterial" por SEP-SNTE. 1998 y "Lineamientos Generales de Carrera Magisterial" por SEP-SNTE. 2011.



Con la adición del factor *gestión escolar*, se da relevancia a los procesos de administración de la escuela; sin embargo, en relación con la tercera vertiente, los lineamientos definen este rubro como

Las actividades inherentes a las funciones del personal directivo y de supervisión, establecidas en los manuales de operación correspondientes, que están directamente relacionadas con la asesoría, supervisión, seguimiento y apoyo del trabajo de los docentes que dependen de ellos (SEP-SNTE, 2011, p. 38).

Para el caso de los directivos de secundaria, como se explicó previamente, no existen manuales de operación actualizados que definan la función; por tanto se asume que los manuales a los que se hace referencia son los editados en 1981 y 1982.

Con la definición del rubro *gestión escolar* con base en los citados manuales, los lineamientos del Programa de Carrera Magisterial dan vigencia nuevamente al modelo directivo caracterizado por la centralidad de los procedimientos en la dirección y no en el modelo de dirección colaborativa descrita en la normatividad.

Para mantener vigente la inscripción al programa en cualquiera de los niveles, los participantes tienen que desempeñar sus funciones por un ciclo escolar completo en la vertiente en la que se evaluaron, siendo objeto de suspensión de la compensación salarial el abandono de la actividad o la participación en comisiones. Los docentes que participan en comisiones no pueden evaluarse, promoverse o integrarse al programa hasta que desempeñen la actividad propia de su plaza en la vertiente evaluada (SEP-SNTE, 1998; 2011).

Los docentes y personal directivo incorporados al programa que obtienen el ascenso en plaza definitiva, conservan el nivel de Carrera Magisterial y la permanencia acumulada en el nivel que ostentan; además, su permanencia en el programa en una nueva vertiente no requiere de una evaluación previa en los rubros que deberán cumplir en el nuevo puesto. En el caso de ascenso provisional por comisión, los derechos en el programa se detienen hasta que se reintegre a la plaza de su nombramiento y la evaluación en el Programa se hace conforme a los rubros asignados para la vertiente en la que se encuentra su plaza (SEP-SNTE, 2011).

La participación o no en el Programa de Carrera Magisterial determina las condiciones salariales en las que los sujetos ascienden por comisión a los puestos directivos. Existen dos claves para acceder de modo provisional al ascenso: en la clave L3,



los sujetos ascienden con el sueldo de la plaza inicial y pierden los beneficios de salario y antigüedad en el Programa. En tal caso, cuando el ascendido no está incorporado a Carrera Magisterial experimenta un incremento salarial por el ascenso; sin embargo, cuando sí participa, su condición salarial disminuye pues al ascender por comisión sus derechos salariales son retenidos (Navarro, 2010).

Otro tipo de clave es la L18. Ésta permite mantener el salario que se tiene en la plaza inicial pero realizando funciones propias del puesto al que se accede de manera temporal. Esta situación es más conveniente para los profesores adscritos al programa ya que les permite mantener la antigüedad y su salario por el tiempo que se desempeñen en la comisión. Esta situación no es conveniente para quienes no están adscritos al Programa. Ascender por medio de esta clave les impediría tener el aumento salarial propio del cambio de puesto (Navarro, 2010).

Este conjunto de lineamientos y reglamentos determina la estabilidad laboral y salarial de los trabajadores, así como las diversas condiciones posibles en las que se puede acceder al puesto directivo. No obstante, a modo de cierre y de acuerdo con Frigerio, Poggio y Tiramonti. (1992), es necesario considerar que por muy minuciosa que sea la reglamentación siempre hay espacios no normados. Dichos espacios posibilitan a los sujetos hacer uso de su libertad y desarrollar comportamientos que pueden posicionarse como actos de cooperación o resistencia con los objetivos institucionales. De acuerdo con los autores, la elección entre un acto u otro depende de las motivaciones de los individuos. Por su parte, Acevedo (2003) advierte que las conductas humanas no están tan solo regidas por reglas utilitarias, sino por la adhesión del sujeto a ideales que responden en parte a la conciencia construida colectivamente.







Perspectivas teóricas para la descripción y la interpretación

La ausencia de teoría significa la pérdida de posibilidad de conocimiento.

Joan-Carles Mèlich.

Una perspectiva teórica representa un punto de vista distintivo que se circunscribe a un determinado campo disciplinar. Posibilita la organización coherente y la interpretación sistemática de la información recabada en cualquier estudio (Nieto, 2008). Puede decirse que es el conjunto de supuestos científicos desde el que el investigador parte para resignificar la información proporcionada por los informantes del estudio. Dichas supuestos científicos no son otra cosa que las teorías que conforman la perspectiva desde la que un objeto será interpretado.

De acuerdo con Mèlich (1996), la teoría es un conjunto de hipótesis, conceptos y categorías que sirve como esquema para observar y para comprender el mundo. El autor señala que la “ausencia de teorías significa la pérdida de posibilidad del conocimiento” (p. 18). Bajo este supuesto, en cualquier estudio, es necesario adherirse eventualmente a una línea teórica para lograr interpretar el fenómeno investigado.

Puesto que el estudio del trabajo realizado por los subdirectores escolares es un ámbito multidimensional, puede ser abordado desde teorías procedentes de diferentes campos del conocimiento como la pedagogía, la psicología, la sociología, la política o la economía. La perspectiva adoptada orientará el tipo de interpretación que se obtenga.

En un nivel inferior de aproximación al conocimiento se encuentran los modelos. Estos son esquemas conceptuales que delimitan las dimensiones del objeto de estudio. La



importancia de los modelos radica en que realizan conexiones entre la teoría y la realidad estudiada (Nieto, 2008).

Este apartado presenta el encuadre teórico construido a partir de la revisión de la literatura. Se hace una aproximación a diversos textos teóricos y empíricos que, junto con la revisión de antecedentes sobre la subdirección escolar previamente presentada, servirán como base para la interpretación del objeto de estudio de la investigación.

Mediante la revisión de la literatura se construyó un encuadre teórico a partir del cual es posible analizar e interpretar los datos empíricos desde dos niveles de análisis. Uno que es útil para analizar los elementos que articulan la condición evidente del objeto de estudio; éste es principalmente un nivel de organización de la información y es mayormente descriptivo. Esta noción es planteada por algunos exponentes de la corriente institucionalista como Lourau (2007), quién explica que el fenómeno estudiado está compuesto por elementos que lo “muestran”.

Para desarrollar este nivel de análisis, en un primer momento se define el concepto de *trayectoria*, y se abordan los conceptos de *fuerzas conductoras*, *puntos de cambio* y *marca*, como herramientas descriptivas para organizar y describir la experiencia laboral de los sujetos en la subdirección escolar; es decir, la información más evidente. Se introduce la noción de *trayecto* para referir los diferentes aspectos de las trayectorias.

Por otro lado, la condición de los fenómenos de estudio no es reducible solamente a la información evidente. Paralelamente, se desarrolla un sentido que no se encuentra explícito pero que debe ser indagado para comprender el fenómeno (Lourau, 2007). Acevedo (2003) señala que los datos no siempre se encuentran manifiestos o de forma transparente en su significado, sino que en muchos casos deben ser interpretados y el significado, inferido. Es necesario que los datos sean desmontados y analizados (Remedi, 2004a). Para ello se requiere un conjunto de herramientas analíticas de naturaleza no tanto descriptiva sino interpretativa, que permita “articular carencias, ver relaciones donde sólo se veían elementos coherentes” (Lourau, 2007, p. 8).

Para lograr este tipo de análisis se retoma el concepto de socialización. Dicho concepto se ha consolidado más en el estudio del trabajo de los directores que en el de los subdirectores; sin embargo permite tener un esquema para la interpretación de los casos aquí tratados.



Los conceptos de liderazgo y dirección son abordados principalmente desde las perspectivas de la política y de la administración porque son los campos donde emergieron estos conceptos. Ambos se han desarrollado de forma paralela, e incluso presentan enfoques de estudio similares. Estos conceptos son retomados debido a su pertinencia para interpretar los estilos de trabajo que asumen los subdirectores. También se revisan estudios elaborados en el campo de la educación con la finalidad de analizar las definiciones de dichos conceptos y dilucidar si poseen características similares y si son equivalentes o equiparables.

Finalmente, se incluye la teoría desarrollada por Max Weber (1978) sobre los tipos de dominación y la legitimación de la autoridad; ésta contribuye a consolidar un marco teórico de interpretación en conjunto con la teoría del liderazgo desarrollada por Burns (1978) y el concepto de dirección planteado por distintos autores procedentes del campo de la administración como Yukl (2008), por ejemplo.

Si bien los autores que profundizaron en el estudio de estos constructos no se referían al mismo fenómeno, la socialización, la teoría del liderazgo, el concepto de dirección y los tipos de dominación y legitimación de la autoridad fueron abordados desde perspectivas que permiten hermanar una mirada común e integrar un marco teórico para la interpretación y sustento de los relatos de los subdirectores participantes en el estudio. Posibilitan una comprensión del rol y de la identidad profesional que desarrollan los actores en el puesto de la subdirección escolar y con la que se aproximan al ascenso.

3.1 Herramientas descriptivas y analíticas para el estudio de las trayectorias

Bourdieu (1997) definió la trayectoria como una serie de posiciones sucesivas ocupadas por un mismo agente o actor. Desde esta perspectiva, el término es considerado como un objeto de estudio. Este planteamiento se ha popularizado en el campo de la educación, en donde autores como Sancho, Hernández, Herraiz y Vidiela (2009), Argüello (2012) y Ramos (2010) han realizado trabajos para estudiar las trayectorias de estudiantes y profesores, principalmente, entendiéndolas como un recorrido o camino compuesto por diferentes posiciones.



El estudio de las trayectorias se ha realizado tanto en el marco cuantitativo como cualitativo. Desde el enfoque cuantitativo, uno de los trabajos relevantes hecho en México es el estudio de De Garay (2006), quien investigó la trayectoria de la población de estudiantes de las universidades tecnológicas mexicanas para identificar las características del perfil de los alumnos al inicio y al final de su estancia en las instituciones. En un contexto local, uno de los trabajos realizados por Hualde (2001) estudió la trayectoria de los egresados de ingeniería en el campo laboral, con la finalidad de identificar la articulación existente entre el sistema educativo y el mercado de trabajo.

Desde la perspectiva cualitativa, las trayectorias han sido abordadas desde diseños de investigación basados en el análisis temático-categorial, como en el caso de Sancho et al. (2009), quienes estudiaron la construcción de la masculinidad en la escuela. Algunas veces, el itinerario total de la trayectoria suele ser segmentado, como lo hizo Ramos y Macías (2012), quien estudió las experiencias formativas de los estudiantes de posgrado en Antropología Física y Social y dividió las trayectorias en cinco etapas: aspirantes, alumnos, pasantes, tesistas y titulados.

Hablar de trayectorias no significa necesariamente hablar de los sujetos. Se puede hacer referencia a las primeras, prescindiendo de los segundos, como es el caso de los estudios sobre currículos escolares o los requerimientos sobre los procesos de ascenso. Un ejemplo de estudios de este tipo lo constituye el de Navarro, Cordero y Torres (2010), en donde se estudiaron los procesos de ascenso para llegar a la dirección escolar.

Romo (2004, 2005), con base en De Certeau, precisa que el término trayectoria no sólo evoca las posiciones ocupadas por el actor sino también al movimiento que se produce en esta serie de espacios y a los motivos de tales movimientos, por tanto, referirse sólo a la cronología de las posiciones ocupadas por el sujeto es hablar de los *itinerarios* de vida (Argüello, 2012; Ramos, 2010). Con fines analíticos, estos itinerarios son representados en esquemas denominados como *biogramas*, que permiten representar las posiciones ocupadas por el sujeto y analizarlas de forma regresiva en una serie cronológica que es irreversible (Argüello, 2012; Ramos, 2010). También Ramos y Macías (2012) define las trayectorias como “el recorrido constante que tiene un principio y un fin; donde ocurren transiciones, que fungen como hitos para identificar cambios de estado o situaciones diferentes...” (p. 50).



La consecución de las posiciones ocupadas por los sujetos articulan los itinerarios. Estos se asumen como fragmentos de la trayectoria en donde las posiciones son de una misma naturaleza. En este trabajo se definen los siguientes itinerarios:

- El itinerario formativo compuesto por las posiciones en el recorrido que hacen los subdirectores en sus años como estudiantes y, después de egresados, como participantes en otras experiencias previas de formación permanente y después de su ingreso como empleados del SEN.
- El itinerario previo al ascenso a la subdirección que comprende los espacios laborales ocupados por los sujetos antes de obtener el cargo de subdirector escolar.
- El itinerario en los puestos directivos incluye el recorrido de los sujetos, principalmente en el puesto de subdirección, pero también como directores provisionales.

Los itinerarios, en conjunto con los cambios y los motivos que los originaron, configuran el estudio de las trayectorias (Romo, 2004). Así, el estudio de las trayectorias debe considerar herramientas analíticas y descriptivas específicas que incluyan las posiciones ocupadas por los sujetos y las secuencias de dichas posiciones; es decir, los itinerarios. También deben considerarse los motivos de los movimientos de los sujetos.

Resultan relevantes los planteamientos de Bidart, Longo y Mendez (2012), quienes señalan que los movimientos son transiciones y cambios que se producen en las líneas cronológicas de los sujetos; es decir, en los itinerarios. Estos movimientos son provocados por fuerzas conductoras (*driving forces*) que funcionan como el principio generador del cambio de posición. Estas fuerzas se producen como resultado de una combinación de dinámicas en el contexto, características de la organización y del propio sujeto (Bidart et al., 2012).

De acuerdo con Bidart et al. (2012), las fuerzas conductoras pueden implicar el desarrollo de un programa o proceso planeado, pueden presentar evoluciones, surgir como resultado de la tensión entre varias fuerzas presentes en el contexto o buscar el cumplimiento de una meta determinada. Estas fuerzas conductoras no sólo producen el movimiento en sí mismo, sino también la aceleración de los procesos o la regresión; de ahí



que las trayectorias no siempre sean lineales o iguales para todos los sujetos, aunque se compartan circunstancias similares.

Un concepto que resulta relevante es el desarrollado por Bessin, Bidart y Grossetti (2010). Los autores introdujeron el concepto *turning points* para referirse a los eventos que propician un cambio radical en el curso o dirección del movimiento. Se trata de un momento particular en el proceso que rompe la relación entre la secuencia previa y posterior al evento en cuestión. Por esto, posiblemente una traducción apropiada del concepto pueda ser “puntos de cambio”.

Bidart et al. (2012) retoman los planteamientos de Bessin et al. (2010) respecto a los puntos de cambio y reafirman la noción de que estos rompen el curso “normal” de los eventos. Son inesperados, abruptos y radicales. Pueden presentarse como una serie de incidentes, en un periodo breve, que propician un cambio de dirección en el curso de los sucesos.

Otro concepto relevante en el estudio de trayectorias es el de *marca*. Este concepto, adoptado del campo del análisis institucional, es definido por Remedi (2004a) como los elementos que “tienen efectos en la subjetividad de los actores institucionales” (p. 29). Con base en esta definición, se asumen como marcas los elementos identificados en la historia preinstitucional⁸ e institucional que tienen un efecto en la constitución de la identidad profesional del sujeto, mostrada mediante su manera de proceder e interpretar los sucesos en el presente.

Se incorpora la noción de *trayecto*, entendiendo el concepto como el recorrido que hacen los sujetos en relación a distintos aspectos, en este caso, de su trayectoria previa al ascenso definitivo a la dirección, de tal manera que sea posible analizar la serie de posiciones desde diferentes dimensiones. En este sentido, y para fines de este estudio, es posible abordar la trayectoria de los subdirectores desde distintos ángulos:

- El trayecto formativo, mirada que permite considerar las experiencias formativas de los sujetos en cualquier posición de su trayectoria.
- El trayecto profesional, que se enfoca en la naturaleza de las tareas y el modo en que los sujetos las abordan en el cumplimiento de las funciones

⁸ Ulloa (1996) emplea el término “historia preinstitucional” para referirse a las vivencias de los sujetos antes de su incorporación a la organización.



que desempeñan en las distintas posiciones del itinerario total de la trayectoria

- El trayecto laboral, el recorrido que realizan los sujetos desde el momento de su incorporación en la estructura del sistema hasta la posición previa al ascenso a la dirección escolar.

Finalmente, la trayectoria se produce en la institución; por tanto, obliga a considerar que el sujeto y su identidad profesional están contruidos en una comunidad. Así, en el estudio de las trayectorias no sólo emerge la historia del individuo sino también las relaciones mantenidas con los otros. Aparecen elementos del contexto de la organización en la que se desenvuelve, la caracterización de los espacios ocupados, las razones para cambiar de posición en la trayectoria y la postura que frente a la historia de la institución asume el sujeto (Frigerio et al., 1992; Nicastro y Greco, 2009; Nicastro, 2004; Ramos y Macías, 2012).

3.2 Herramientas analíticas para la interpretación

3.2.1 La Socialización.

Este trabajo se inscribe en el concepto de socialización propuesto por Berger y Luckmann (2003), mismo que desarrollaron con referencia a Mead. De acuerdo con estos autores, la sociedad tiene una doble realidad objetiva y subjetiva. Los eventos sociales se presentan en estos marcos, por lo que a cada hecho se asocian significados contruidos subjetivamente por los sujetos. La congruencia entre los significados particulares de los sujetos y el conocimiento recíproco de dicha congruencia, presupone una significación social - significados comunes a los integrantes de la sociedad- (Berger y Luckmann, 2003).

Sobra decir que la significación social se compone de elementos simbólicos que no se limitan a conocimientos. Representa formas de entender y de asumir el mundo en el que ya viven otros y que es definido dialécticamente por sus miembros. El sujeto comprende el mundo del otro. No sólo lo comprende, lo vuelve suyo (Berger y Luckmann, 2003); por tanto, la significación no es inherente al sujeto, sino que el sujeto la incorpora como resultado de participar en un proceso dialéctico con la sociedad.



La dialéctica en la que se construye el significado subjetivo de los hechos, y en la que se establece una significación común que es incorporada por los nuevos miembros, constituye el proceso de socialización. En palabras de Berger y Luckmann (2003), ésta se define como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo o de un sector de él” (p. 164).

El punto de partida, y probablemente de llegada, en el proceso dialéctico es la internalización y aprehensión de la significación de la sociedad. Con esta base, se sostiene que los individuos no nacen como miembros de la sociedad, sino más bien con una predisposición para formar parte de ella. Cuando el sujeto ha llegado a un grado de internalización del mundo en el que se encuentra, puede, entonces, considerarse y ser considerado parte de la sociedad.

Berger y Luckmann (2003) distinguen entre la socialización primaria y la secundaria. La primaria se desarrolla durante la primera incorporación del sujeto a la sociedad; es decir, durante la infancia. La internalización de elementos a partir de las experiencias en esta primera socialización suelen ser fijos y asumidos como la interpretación “verdadera” del mundo (Ortega, Castillo y Bettín, 2002).

La segunda socialización se presenta cuando el sujeto se incorpora a nuevos sectores sociales (Ortega et al., 2002; Berger y Luckmann, 2003). Berger y Luckmann (2003) la definen como “la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones” (p. 172). De acuerdo con Ortega et al. (2002), los significados incorporados en la socialización secundaria sólo serán útiles en un tiempo y contexto determinado, por estar ligados a momentos y lugares en los que los individuos se desenvuelven (Ortega et al., 2002); sin embargo, Berger y Luckmann (2003) indican que las internalizaciones se van superponiendo en los esquemas del sujeto.

Así, la socialización secundaria es la adquisición de roles asociada de forma directa o indirecta con el trabajo. Esta definición basada en Berger y Luckmann (2003) puede parecer demasiado limitada; sin embargo implica la adquisición de un vocabulario específico, estructuras de interpretación y comportamientos rutinarios en un campo laboral o profesional específico. Este sistema de significados es incorporado por los sujetos en mayor o menor medida en que la significación del nuevo grupo es compatible con el esquema internalizado por el sujeto durante la socialización primaria. Berger y Luckmann



(2003) señalaron la dependencia que existe en la internalización en proceso de socialización secundaria del primer proceso de socialización:

Los procesos formales de la socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado. No puede construir la realidad *ex nihilo* [desde la nada]. Esto presenta un problema, porque la realidad internalizada tiende a persistir. Cualesquiera que sean los nuevos contenidos que ahora haya que internalizar, deben, en cierta manera, superponerse a esa realidad ya presente. Existe, pues, un problema de coherencia entre las internalizaciones originales y las nuevas, problema que puede resultar más o menos arduo de resolver en los diferentes casos (Berger y Luckmann, 2003, p. 175).

En el marco del estudio de las instituciones y específicamente en el de las instituciones educativas, el concepto de socialización secundaria ha sido desagregado en dos procesos: la socialización profesional (Staton, 2008 y Greenfield, 1985) y la organizacional (Schvarstein, 1998 y Schein, 1971 y Greenfield, 1985). De acuerdo con Schvarstein (1998), Schein (1971), Greenfield (1985), Staton (2008) y Crow (2006), el resultado es la construcción de una identidad profesional.

Estos conceptos no sólo han sido aplicados en el campo de la institución, sino que han sido trasladados al estudio de los procesos de internalización de profesores, directores y subdirectores. En este campo de investigación, los autores han adoptado (o tal vez, adaptado) el concepto de internalización por el de *aprendizaje* del puesto.

La investigación sobre la socialización de los subdirectores todavía se encuentra en construcción. A excepción de Armstrong (2009, 2010, 2011), quién ha teorizado sobre la transición de los subdirectores del rol de profesores al de autoridades escolares, la mayoría de los estudios se mantienen en un enfoque descriptivo. El concepto de socialización presenta una mayor consolidación en las investigaciones realizadas sobre los procesos de incorporación de significados en los que participan los profesores y directores escolares; por ello, se recurre a esta línea de investigación como referente.

De acuerdo con Crow (2006), la socialización profesional de los directores suele ocurrir en los años de formación inicial⁹. Se trata del modo en que los sujetos adquieren

⁹ De acuerdo con Marcelo (1995), el concepto de formación inicial refiere los estudios superiores que se cursan como preparación para incursionar al magisterio.



selectivamente los valores, actitudes, normas, conocimientos, habilidades y conductas de la profesión (Staton, 2008).

Wiendling y Dimmock (2006) señalaron que la socialización profesional de los directores inicia previamente a que asuman el nuevo puesto. Este proceso se puede desarrollar por medio de lo que el autor denomina “experiencias de primera mano”, donde los sujetos tienen la oportunidad de asumir las responsabilidades del puesto de manera temporal, como puede ser el caso de las comisiones en la dirección de la escuela. Otra forma en que se manifiesta la socialización profesional es por medio de la observación de modelos -buenos o malos-, que permitan ir construyendo una concepción de lo que es ser director de escuela. La socialización profesional también se lleva a cabo cuando los individuos tienen la oportunidad de observar de cerca los roles que posiblemente jugarán.

Las experiencias y los modelos observados durante sus años como docentes, e incluso como estudiantes, preceden el aprendizaje de la función directiva en la práctica (Goodson, 2004). Crow (2006) aborda la noción de aprendizaje previo al acceso al puesto. El autor la denominó como socialización anticipadora a los procesos de aprendizaje por medio de socialización en los que los directores toman parte previamente a ocupar el puesto.

En el estudio de los procesos de aprendizaje del profesorado, Marcelo (1995) utiliza el término “pre-entrenamiento” para referirse a los años previos a ocupar un puesto determinado. Durante dicho lapso, los sujetos acumulan experiencias y conocimientos que posteriormente influirán de manera consistente en la función que desempeñen. Con base en los anteriores planteamientos, se asume que los procesos de socialización de los sujetos y los procesos de construcción de su figura como autoridad escolar no inician en el momento en que obtienen el ascenso y que es necesario profundizar en etapas previas al ascenso para tener un panorama más completo de dichos procesos.

Respecto a la socialización organizacional, Wiendling y Dimmock (2006) señalaron que ésta inicia en el momento en el que se accede al puesto. Es la apropiación selectiva de las habilidades, y disposiciones necesarias para desempeñarse en un ambiente determinado; es el aprendizaje de un rol específico en un contexto definido (Crow, 2006 y Greenfield, 1985). Sin embargo; Schvarstein (1998) señala que la adquisición de conocimientos sobre los procedimientos de la organización no sólo se presenta cuando un



individuo ingresa por primera vez a ella, sino también cuando uno que ya forma parte de ella cambia de rol, como en el caso del ascenso.

Los valores, las creencias y las prácticas fundamentales son modelados a los actores novatos por aquellos que tienen más experiencia en el contexto (Schein, 1971). Generalmente, el sujeto que se inicia en el desempeño de un nuevo papel es altamente perceptivo y pone toda su disposición para aprender el funcionamiento de su puesto; es decir, las formas en que debe desarrollar su rol, construyendo una identidad profesional determinada en un contexto específico (Schvarstein, 1998 y 2003).

Las experiencias afrontadas en el proceso de socialización y las capacidades de adaptación demostradas en situaciones específicas permiten que el aprendiz se gane el respeto y la consideración de los otros (Marcelo, 1997). Las redes que el director establece con los integrantes de la escuela, además de aprender sobre el puesto, le permiten validar y legitimar su posición (Wiendling y Dimmock, 2006) y preparar el camino para ejercer autoridad.

De acuerdo con Crow (2006), esta postura tradicional de la socialización de los directores –organizacional y profesional- deja diluidos aspectos que son relevantes en el proceso de aprendizaje de los directores. Por tanto –además del concepto de socialización anticipadora-, Crow añade el concepto de socialización personal.

La socialización personal describe los cambios que el director experimenta en la visión que tiene de sí mismo y la manera en que se conceptualiza en relación al puesto que ocupa. Los cambios en la propia identidad tienen a su vez efecto sobre el comportamiento de los directores (Crow, 2006). Un estudio previo sobre directores desarrollado en el noroeste de México apoya esta noción del cambio de percepción que el sujeto tiene de sí mismo. Los ocho directores entrevistados sostuvieron que entre ellos existe la percepción de que los individuos cambian la personalidad y la forma en que se ven a sí mismos después de obtener el ascenso (Navarro, 2010).

Como se señaló en la revisión de antecedentes, la transformación que los sujetos tienen sobre la visión de sí mismos constituye una línea de investigación en el campo de la subdirección escolar que ha sido desarrollada específicamente por Armstrong (2009, 2010, 2012). La autora emplea el término transición para denominar los procesos mediante los cuales el subdirector transita del rol de profesor al de autoridad escolar.



En síntesis...

Se encuentra una mayor consolidación del concepto de socialización en el estudio de los directores y profesores de escuela, en donde se ha incorporado el análisis de los procesos de socialización profesional y de socialización organizacional para comprender cómo aprenden el puesto los sujetos. Crow (2006) introdujo el concepto de socialización personal para referirse a la modificación de la visión que el sujeto tiene sobre sí mismo a partir del rol que ocupa.

El estudio de la socialización, específicamente en el campo del estudio de los subdirectores, aún se encuentra en fase emergente y predominan los estudio descriptivos, como los de Woycikowska et al. (2008), Marshall (1991, 1992), Busch et al. (2010) y Rintoul (2012), por ejemplo. Armstrong (2009, 2010, 2011) ha desarrollado el concepto de transición para referirse a procesos en los que el sujeto cambia la percepción sobre sí mismo, similares a los descritos por Crow (2006) bajo la denominación de socialización personal.

En general, las investigaciones sobre la socialización de los directivos escolares se parecen estar enfocados al estudio de las formas de aprendizaje del puesto y pasan por alto las consideraciones sobre el contexto en que los sujetos realizan su función. A este respecto, Crow (2006) señaló la necesidad de integrar el estudio del contexto en el análisis de las maneras en que los directivos incorporan elementos sobre la función que realizan y sobre la organización en la que trabajan.

Finalmente, la noción expuesta por Berger y Luckmann (2003), sobre la internalización que los sujetos realizan sobreponiendo esquemas a concepciones ya asumidas, parece ser la postura más apropiada para el estudio y comprensión del modo en que los nuevos subdirectores incorporan elementos sobre la función y sobre la organización al estilo de trabajo que construyen durante su trayectoria.

3.2.2 El estudio del concepto de liderazgo.

El liderazgo ha sido estudiado y observado en distintos campos sociales, tiempos y culturas, y abordado desde perspectivas variadas como la administrativa, la educativa, la política o la histórica (Bass y Bass, 2008). El interés en la comprensión de este concepto



radica principalmente en su contribución a la comprensión de la configuración de grupos humanos, las sociedades y el comportamiento de las organizaciones (Thieme, 2005).

Los trabajos de investigación que se han realizado sobre este concepto son abundantes. En todos ellos se plantea que el liderazgo es primordial para definir el comportamiento, la cohesión y los resultados de los grupos en los cuales ha sido estudiado (Bass y Bass, 2008). Por citar algunas investigaciones como ejemplos, el liderazgo ha sido estudiado en las fuerzas militares con relación al desempeño de los soldados rasos (Gal y Manning 1984 en Bass y Bass, 2008); en las relaciones establecidas por ministros metodistas con sus congregaciones (Smith, Carson y Alexander, 1984); en espacios de desarrollo organizacional (Yukl, 1989); en el trabajo de presidentes de naciones y los resultados obtenidos en la política, los programas y la legislación (Hargrove y Nelson, 1984; Tucker, 1981) y en el trabajo de directores escolares y la organización escolar –como Leithwood (1992, 1994, 2005), Leithwood, Jantzi y Coffin (1995), Leithwood y Jantzi (1998), Mulford (2003, 2008) y Mulford, Kendall, Edmunds, Kendall, Ewington, Sillin (2007).

Fuera de la investigación, la literatura relacionada con el liderazgo también es vasta y va en aumento. Una búsqueda realizada en Google Scholar el 03 de abril de 2013 arrojó 2, 300, 000 publicaciones relacionadas con *leadership* y 228, 000 con *liderazgo*. En esta misma fecha, una búsqueda en Amazon.com, arrojó 88,626 títulos relacionados con este tema, disponibles para su venta. Una nueva búsqueda realizada el 26 de abril de 2013 en Google Scholar mostró que estas cifras se habían incrementado a 2, 380, 000 resultados vinculados a *leadership* y 231, 000 a *liderazgo*. Por su parte, la nueva búsqueda en Amazon. com en esta misma fecha, arrojó 97,416 títulos disponibles para su venta.

Como resultado de la prolífera producción sobre el tema, el concepto de liderazgo ha sido definido desde una multiplicidad de posturas. Autores como Duke y Leithwood (1994), Bass y Bass (2008), Thieme (2005), Yukl (1994, 2008) realizaron revisiones profundas sobre los trabajos desarrollados para el estudio de este concepto con la finalidad de definir el estado del arte. En los estados del arte elaborados por estos autores, todos coincidieron en que ha existido una sobreproducción de trabajos en el tema. Yukl (2008) señaló, incluso, que “existen casi tantas definiciones como personas que han tratado de definir el concepto” (Stogdill en Yukl, 2008, p. 2).

Diversas revisiones de la literatura sobre el tema de liderazgo presentan clasificaciones similares entre sí. Autores como Thieme (2005), Murillo (2006), Bass y Bass



(2008), Yukl (2008) y Bolívar (2010) coinciden en la existencia de tres enfoques desde los cuales se ha abordado el estudio del liderazgo: (a) de los rasgos, (b) de la conducta y (c) de las relaciones y vínculos entre el líder y los seguidores. De acuerdo con la revisión realizada por Thieme (2005), cada uno de estos enfoques constituye una teoría sobre el liderazgo y en su interior se estructura por clasificaciones más específicas.

Por su parte, Yukl (2008) señaló que existe un cuarto enfoque desde el que se han desarrollado estudios de liderazgo. El autor lo denominó como el enfoque poder-influencia; en éste se analizan los fundamentos y la direccionalidad de la influencia del líder. Trata de explicar la cantidad y tipo de poder del líder y el modo en que lo utiliza.

La revisión de literatura sobre liderazgo realizada para la investigación que el lector tienen en sus manos y que concierne al liderazgo de los subdirectores escolares, confirmó la clasificación realizada por Thieme (2005), Murillo (2006), Bass y Bass (2008), Yukl (2008) y Bolívar (2010), pues los trabajos encontrados son plenamente clasificables en el enfoque de los rasgos personales, de la conducta o de las relaciones y vínculos entre el líder y sus seguidores. Respecto al cuarto enfoque definido por Yukl (2008), el de poder-influencia, no se logró encontrar ningún trabajo del campo educativo que pudiera ser clasificado en este enfoque. Por este motivo, el enfoque poder-influencia no es desarrollado con mayor profundidad. A continuación se reseñan brevemente los estudios encontrados y que confirman la clasificación presentada por los autores.

Enfoque de los rasgos personales.

Fue el primer enfoque a partir del cual se abordó el estudio de los líderes. El enfoque de los rasgos está centrado en los atributos del sujeto tales como la personalidad, las motivaciones, los valores o las competencias. Este planteamiento parte de la premisa de que los líderes poseen características innatas que los hacen desempeñarse de manera destacada (Murillo, 2006).

Thieme (2005) sostiene que el estudio del liderazgo se ha desarrollado de modo sistemático a partir de la década de los 30; sin embargo, Bass y Bass (2008) lograron rastrear trabajos realizados en la década de los veinte que pueden ser categorizados en esta línea de investigación.



Los estudios administrativos y políticos realizados entre los años veinte y los cuarenta, tenían como objetivo identificar un conjunto de características individuales que tipificaran a los líderes (Bass y Bass, 2008; Thieme, 2005). Se concentraban en tres grandes grupos. El estudio de (a) los rasgos físicos, (b) las habilidades y (c) las características personales con la finalidad de definir el perfil de los líderes (Thieme, 2005).

Posteriormente, House (1977) desarrolló la teoría del liderazgo carismático, planteamiento que consolidó el enfoque de los rasgos y en el que se asumió el liderazgo como un atributo del sujeto en donde su poder de influencia emana de las características personales, su gracia y su carisma.

De acuerdo con Bass y Bass (2008), Leithwood (1994) y Thieme (2005), los resultados obtenidos con este enfoque eran contradictorios y de sustento débil. En opinión de Yukl (2008) y de Murillo (1999), fracasaron los enormes esfuerzos por encontrar las características del sujeto que garantizaran el éxito; sin embargo, la acumulación de información durante décadas con este enfoque de estudio, permitió que los científicos avanzaran en su comprensión sobre el liderazgo y transitaran para entenderlo como un conjunto de conductas demostradas por el sujeto en el cumplimiento de su trabajo.

Aunque el enfoque de los rasgos ha perdido popularidad entre los investigadores de manera paulatina, en el campo educativo aún se encuentran trabajos que pueden ser clasificados en esta perspectiva por estar centrados en el estudio de características personales de profesores o de directores. Bolívar (2010), por ejemplo, afín a la postura del liderazgo carismático, señaló que el *verdadero* liderazgo es un atributo independiente del poder y de la costumbre y que éste se asienta en las cualidades del sujeto y sus capacidades.

De acuerdo con Campo (2010), Woycikowska et al. (2008), Hargreaves y Fink (2008) y Elizondo (2001), esta postura acerca del liderazgo carismático es la de mayor aceptación entre los profesores y directivos de sistemas educativos de diversos países, entre los que se encuentran Estados Unidos, Francia y España. Probablemente Pozner (2008) sea quien mejor haya explicado el motivo de la popularidad de esta concepción. Refiriéndose al trabajo de directores escolares en el sistema educativo argentino, la autora sostiene que los estilos de liderazgo del trabajo de los directivos son extremadamente dependientes de las características personales de los sujetos debido a la falta de una formación específica para trabajar en el puesto.



Enfoque de la conducta.

El segundo enfoque es el que ha estudiado el liderazgo a partir del conjunto de acciones y estrategias emprendidas por el líder para obtener la mejora institucional (Bass y Bass, 2008; Thieme, 2005; Yukl, 2008). Se centra principalmente en la eficiencia en el desempeño de las tareas directivas. Ya que este enfoque está orientado hacia el estudio de los comportamientos de los directores, una regularidad en los trabajos realizados es que usualmente se sustituye el término de director por el de líder.

Los estudios realizados bajo este enfoque usualmente analizan la forma en que los líderes/directores dividen su tiempo, pautas típicas de las actividades, problemas enfrentados, responsabilidades y funciones (Yukl, 2008). Los hallazgos recabados han sido útiles para la construcción de instrumentos de medición, como es el caso del Cuestionario LBDQ (*Leader Behavior Description Questionnaire*), diseñado por la Universidad de Ohio con base en la compilación de declaraciones breves que reportaban los comportamientos mostrados por los directores empresariales (Fisher College of Business, s.f.).

De acuerdo con Bass (1990), el Cuestionario LBDQ fue aplicado a oficiales de la fuerza aérea en Estados Unidos y a líderes/directores empresariales. Con base en un análisis factorial emergieron dos constructos denominados como *consideración* e *iniciación en la estructura*.

El constructo *consideración* refiere el grado en el cual el líder/director muestra interés o preocupación por los miembros del grupo. En este sentido, las conductas denotan una orientación hacia las necesidades de las personas y propician la participación de los seguidores (Thieme, 2005). El constructo *iniciación de estructura* refiere las conductas relacionadas con la definición del rol del líder/director y el de sus subordinados con el propósito de orientarlos hacia el cumplimiento de las tareas. La planificación y coordinación de actividades y la provisión de los recursos necesarios son parte de las actividades ubicadas en este rubro (Thieme, 2005).

Los resultados de los estudios realizados en el área educativa han confirmado estos dos factores de liderazgo. El mejor ejemplo encontrado es el trabajo de Blasé (1987), quien desagregó los anteriores factores en un conjunto de conductas que los definieran. Como conductas asociadas a la tarea, integró los elementos de accesibilidad, consistencia, experiencia y conocimiento, capacidad de decisión, planteamiento de metas, habilidad



para controlar el tiempo, capacidad para solucionar problemas, seguimiento y retroalimentación. Como conductas asociadas con la consideración del otro, el autor definió como elementos: el establecimiento de expectativas claras, el respaldo en situaciones de conflicto, el fomento de la participación, la consistencia y la imparcialidad, el reconocimiento y la delegación de funciones (Blase, 1987).

También otros estudios desarrollados en el área educativa han llegado a conclusiones similares. Ejemplo de esto es el trabajo de Carrasco y Salom (2005), quienes señalaron que la capacidad para el trabajo y la calidad moral de los sujetos permite a quienes se encuentran frente a la escuela legitimarse como una autoridad. También lo es el estudio de Navarro (2010), en donde se señala que tanto el trabajo mostrado como las actitudes del director escolar son elementos importantes para ubicarlo como una autoridad ante el claustro que dirige.

Fuera del ámbito educativo, este segundo enfoque ha sido superado por la mayoría de los autores y dejado atrás para estudiar el liderazgo como un fenómeno construido intersubjetivamente por los distintos actores en un colectivo (seguidores y líder); mientras tanto, dentro del campo educativo sigue consolidándose, especialmente por los trabajos de investigadores anglosajones en el marco del estudio de la dirección en escuelas eficaces y de alto logro.

Entre los autores más prolíferos y citados se encuentra Kenneth Leithwood, quien ha estudiado el liderazgo de directores en escuelas eficaces. A partir de autores como Yukl (1989), Burns (1978) y Bass (1985), el autor trasladó del campo de la administración los conceptos de liderazgo, liderazgo transformacional y transaccional¹⁰ para estudiarlos en contextos de escuelas eficaces.

Leithwood (1992) postula que el liderazgo transformacional evoca un rango de prácticas apropiadas para el cambio educativo. De acuerdo con la postura del autor, a diferencia del liderazgo instruccional (Leithwood, 1992) y del transaccional (Leithwood y Jantzi, 1998; 2000), el liderazgo transformacional es el único que tiene la posibilidad de lograr cambios sustanciales en las organizaciones escolares y propiciar la mejora educativa mediante la motivación de los profesores y la obtención de su compromiso en el

¹⁰ Si bien los conceptos de liderazgo transformacional y transaccional son clasificados más apropiadamente en el enfoque de las relaciones y vínculos entre los seguidores, mismo que será abordado en el siguiente apartado, Leithwood los adaptó para estudiar las funciones del líder escolar.



cumplimiento de las metas de la institución; sin embargo, también señala que el liderazgo transaccional contribuye en cierta medida a la mejora educativa (Leithwood y Jantzi, 1998).

Leithwood (2005) encontró que el liderazgo tiene efectos indirectos en el aprendizaje de los alumnos, ya que afecta las prácticas de los profesores en el salón de clase. Mulford y Moreno (2006) coinciden con esta idea. De acuerdo con Leithwood, el reto de los líderes/directores es identificar las acciones que tendrán mayores efectos en el aprendizaje de los alumnos.

En otro trabajo, Leithwood et al. (1995) identificaron siete funciones fundamentales de los líderes escolares: desarrollar la misión y visión para la escuela, mantener la cultura, fomentar el compromiso y la capacidad del personal, estructurar la escuela para el cumplimiento de metas, procurar el continuo desarrollo de los programas y la instrucción, construir y mantener altos niveles de apoyo para la escuela y proveer apoyo administrativo.

Otros autores que han estudiado las funciones de los directores en relación a la eficacia de los centros educativos han sido Portner (2005) y Mulford (2003, 2008). Este último ha realizado diversos trabajos en Australia sobre el trabajo de los directores y aunque en algunos estudios se ha enfocado en las prácticas eficaces, en otros ha abordado el estudio del liderazgo desde un enfoque más contextual y en el marco de las relaciones con otros.

Un ejemplo de un trabajo enmarcado por el enfoque del estudio de la conducta en el que Mulford participó, es el realizado por Edmunds, Mulford, Kendall y Kendall (2007). Los autores estudiaron los dilemas y las tensiones que reportaron los directores de escuelas eficaces. Encontraron que las áreas de tensión se relacionan con el control interno/externo de la escuela, la responsabilidad/la ética de la función, y los asuntos personales/profesionales con los profesores de la escuela.

Si bien este enfoque sigue consolidándose en el campo educativo, algunos autores han reconocido que dentro de esta perspectiva existen dificultades para determinar las actividades que debe desarrollar un líder eficaz. Mulford (2003, 2008) y Murillo (1999) coinciden en que las acciones emprendidas por los directores de escuela son apropiadas en campos determinados, pero no en otros. Se asume que éste es el motivo por el que



Mulford haya incursionado en el estudio del liderazgo desde el enfoque de las relaciones y el contexto donde se ha ido consolidando su línea de trabajo.

Enfoque de las relaciones y vínculos entre el líder y los seguidores.

Un tercer enfoque se concentra en el estudio de las relaciones entre los líderes y los seguidores de acuerdo a las características contextuales de la institución. Desde la perspectiva administrativa, es denominado como enfoque situacional. Se destacan las características de los seguidores, la naturaleza del trabajo y el tipo de organización en que trabaja el líder como un conjunto de elementos que permiten o no el desarrollo de liderazgo (Yukl, 2008).

Uno de los primeros trabajos con este enfoque es el de Burns (1978), mismo que constituye uno de los planteamientos más sólidos en el estudio del liderazgo. El autor analizó el liderazgo de mandatarios de diferentes países y líderes provenientes de diferentes naciones y estableció que se trata de un fenómeno de tipo social en el que se establece una relación entre el líder y los seguidores. De acuerdo con el autor, en el liderazgo no sólo intervienen aspectos relacionados con las características y acciones de los líderes, sino también elementos vinculados a las características, deseos y necesidades de los seguidores.

En su obra *Leadership*, el autor describe ocho modelos de liderazgo -intelectual, de reforma, revolucionario, de opinión, grupal, de partido político, legislativo y ejecutivo. Con base en su análisis, divide estos modelos en dos categorías generales. De acuerdo con los planteamientos de Burns, el liderazgo se basa en dos tipos de interacciones produciendo dos tipos básicos de liderazgo: el transformacional y el transaccional. Estos son entendidos como esquemas en los que se establecen las relaciones entre los seguidores y los líderes.

Burns señala que la mayoría de las relaciones entre líderes y seguidores se desarrolla de modo transaccional. En éste, el líder se aproxima a los seguidores con la finalidad de intercambiar bienes o valores -trabajo por votos o subsidios por contribuciones, por ejemplo-. Con base en la satisfacción de las necesidades de los



seguidores, y por medio de las transacciones, se establece un vínculo entre los sujetos y los líderes.

El liderazgo transformacional, en cambio, es un poco más complejo. Usualmente este tipo de liderazgo se propicia en un contexto de crisis o necesidades institucionales y sociales que son compartidas por todos los miembros. La relación aparece cuando emerge un miembro con la capacidad de emprender acciones para empoderar a los otros, con el propósito de posibilitar la consecución de las metas compartidas.

Estas acciones de empoderamiento ejecutadas por el sujeto en cuestión permiten que los otros actores se adhieran a una causa como seguidores en pos de quien tiene la posibilidad de dirigirlos o empoderarlos; entonces, se propicia el ejercicio del liderazgo. Luego, en medio de las acciones de empoderamiento realizadas por el líder, el resto de los miembros son capaces de adquirir también liderazgo. Ellos se convierten en líderes y el actor con capacidad de empoderar a los otros se posiciona como un agente moral.

Burns emplea el concepto de liderazgo moral para referirse a una relación establecida no solamente en el poder que ostenta un actor para dirigir a los demás, sino en la relación que se establece a partir de necesidades mutuas, aspiraciones y valores. Además, en este proceso, los seguidores ponen en juego sus conocimientos y los adecuan para posibilitar las alternativas que pueda ofrecer el líder. Por último, el líder asume la responsabilidad de guiar al grupo con compromiso, ofreciéndoles herramientas para empoderarse y convertirse en líderes ellos mismos (Burns, 1978).

El resultado de esta relación es una estimulación mutua en donde todos los actores tienen propósitos en común. El liderazgo (y el líder) emerge de una situación de demanda, necesidad o crisis y se articula con base en el logro de metas, convirtiendo en líder a quien tiene la posibilidad de ofrecer herramientas de empoderamiento.

De acuerdo con estos dos grandes ordenamientos o clasificaciones de los modelos de liderazgo identificados, sería posible sostener que el tipo de relación que se establece entre los líderes y los seguidores pudiera estar determinado por el grado en que las necesidades y demandas son compartidas por los sujetos en un sentido comunitario. Cuando este sentido de grupo no se encuentra presente o, bien, el líder no tiene el mismo conjunto de demandas y necesidades que los seguidores, la relación se establece con base en el intercambio de favores. Como ya se señaló en el apartado anterior, los conceptos de liderazgo transformacional y liderazgo transaccional introducidos por Burns fueron



trasladados al área educativa para desarrollar estudios situados en el enfoque del estudio de las conductas de los líderes/directores; sin embargo, la exposición que se hace del liderazgo transformacional y el transaccional difiere de la conceptualización hecha por Burns, en donde estos refieren a la base que sustenta las interacciones entre líderes y seguidores y que emerge en el propio sistema como resultado de las dinámicas sociales o de grupo y no como estilos que pueden ser instalados en la organización.

En el campo educativo, uno de los planteamientos más cercanos a la exposición de Burns (1978) es el de Elizondo (2001). La autora señala que el liderazgo se define como “una relación entre el líder, sus seguidores y las características de la tarea y la situación” (Elizondo, 2001, p. 69). Se asume que el liderazgo de los sujetos dentro de la organización no depende solamente de las características o incluso de las acciones emprendidas por los sujetos, sino de su coincidencia con las características contextuales y las necesidades del colectivo, la naturaleza de las tareas de la función, las cualidades del líder y sus relaciones con el colectivo docente, como elementos que determinan el tipo de liderazgo desarrollado por los directores.

Mulford (2003, 2008), además de los trabajos enmarcados en el enfoque del estudio de la conducta de los directores, también ha incursionado en el enfoque de las relaciones y el contexto. Con base en su investigación, ha hecho planteamientos sobre el concepto de liderazgo transformacional que parecen estar más cercanos a la postura original de Burns (1978) que los de Leithwood, por ejemplo.

La interpretación del liderazgo transformacional de Mulford y Silins (2003) está enfocada, sí, a las conductas del director encaminadas a una dirección clara, participación, desarrollo cuidadoso de las tareas, apoyo al personal en condiciones de estrés, facilitación y trabajo consensuado. Todo esto, en el marco específico del contexto.

En cierto modo el enfoque de las relaciones y los vínculos entre el líder y los seguidores puede ser integrador de los dos anteriores, ya que sin dejar de considerar los rasgos y las conductas de los líderes, asume que el impacto de estos en el colectivo, es moderado por aspectos situacionales (Thieme, 2005).

Dentro del ámbito educativo se identificaron algunos estudios en los que se puede observar una fusión de los enfoques. Un ejemplo de estos es la investigación desarrollada por Juárez (2013), quién basó su estudio en el trabajo realizado por una directora de una escuela con altos resultados académicos. Inicialmente, la autora partió de la



conceptualización de liderazgo como un conjunto de competencias del sujeto; luego, analizó las características de la líder en relación con la comunidad escolar, las percepciones de otros actores y la observación de las actividades desarrolladas.

Como puede verse, las distintas tendencias desde las que ha sido abordado el liderazgo han puesto el foco de estudio en diferentes elementos: en el líder, en los seguidores, en las relaciones establecidas entre el líder y los seguidores, en el contexto y en las circunstancias de crisis. Por tanto, para determinar quién es un líder y definir sus características, se han empleado como referentes los resultados de la organización, el grado de motivación de los seguidores y las acciones desarrolladas por el líder (Yukl, 2008).

Si bien en el campo de la administración ha sido posible identificar una evolución en la comprensión del concepto, que va del estudio del sujeto líder al de los elementos en el contexto, el gran corpus de trabajos, ensayos, investigaciones y razonamientos relacionados con el liderazgo que se ha desarrollado por más de nueve décadas a partir de los años veinte, no ha asegurado una consolidación del concepto de liderazgo, sino que ésta se encuentra todavía en una fase incipiente debido al excesivo número de definiciones empleadas.

La falta de acuerdo entre los autores respecto a cuestiones centrales como el enfoque de estudio, las características del líder y el propio concepto de liderazgo, ha afectado el modo y la profundidad en que es entendido el concepto (Hughes, Ginnett y Curphy, 2006). Yukl (2008) explicó esta diversidad de conceptos afirmando que los científicos han definido el liderazgo a partir de perspectivas particulares y aspectos de los fenómenos que más les interesan. En este sentido, puede considerarse que la gran mayoría de las definiciones empleadas en la literatura científica son arbitrarias, pues han sido elegidas según el objeto de estudio que se aborda y los intereses del investigador (Bass y Bass, 2008).

Con base en lo anterior, algunos autores críticos como Miner (1975, 1982), situados en una postura extrema, han cuestionado la utilidad del concepto de liderazgo como constructo científico. Este autor incluso propone que este concepto sea abandonado en favor de algún otro que resulte de mayor utilidad y fructífero para su operacionalización



(Miner, 1975)¹¹. Los conceptos de dirección y director son cercanos al de liderazgo y líder. Por ello, y atendiendo a la recomendación de Miner, a continuación se revisa el concepto de dirección y los trabajos que lo han estudiado.

3.2.3 El estudio del concepto de dirección.

El interés de esta investigación es el trabajo de los subdirectores y no el de los directores propiamente; sin embargo, se aborda el concepto de dirección, no como un cargo, sino como un estilo de trabajo y como un concepto que ha sido desarrollado de forma paralela al de liderazgo. Este paralelismo también se encuentra en el campo educativo; incluso existen posturas que plantean que el líder y el director son (o deben ser) equivalentes (Leithwood y Jantzi, 1998; 2000; 2005; Mulford y Moreno, 2006). Una relación adicional del concepto de dirección con el tema que aquí interesa es que en el contexto normativo mexicano, las funciones del puesto de la subdirección escolar tienen como punto de referencia y definición el cargo de la dirección (DOF, 1982a, 1982b). En este conjunto de consideraciones se aborda el concepto de dirección.

El concepto de dirección proviene del campo de la administración; sin embargo, los estudios que se localizaron desde esta perspectiva atienden principalmente a la descripción del trabajo de los directores y a la descripción de las habilidades que los sujetos ponen en práctica (Yukl, 2008).

De acuerdo con Hales (1986) y Mintzberg (1973), generalmente, los directores deben enfrentar un ritmo de trabajo agobiante. Esto se debe a que los directores suelen trabajar muchas horas y además llevar el trabajo a casa (Yukl, 2008). Además, de acuerdo con Mintzberg (1973), el trabajo de los directores suele ser variado en las tareas que desarrollan y fragmentado en su desarrollo en el tiempo. A su vez, la naturaleza fragmentada del trabajo propicia que la solución de problemas y la toma de decisiones se realice de manera reactiva, por lo que muy pocos tienen tiempo para actividades de planificación del trabajo (Yukl, 2008).

¹¹ Miner (1975) basa su propuesta en la consideración de que el liderazgo es un paradigma desarrollado en el estudio de las dinámicas de grupos pequeños y no de organizaciones grandes e insiste que los hallazgos encontrados en un contexto con un funcionamiento concreto, no pueden ser trasladados a otro de naturaleza tan distinta.



En el campo educativo también se han hecho estudios sobre la dirección escolar. La revisión de literatura realizada durante el desarrollo de la presente investigación se circunscribió a este campo. Los trabajos localizados sobre los directores escolares pueden clasificarse tres líneas de investigación que son coincidentes con los enfoques de interés en la investigación sobre el liderazgo; por tanto, es posible hablar de (1) los rasgos del director, (2) las funciones del director, y (3) las relaciones del director y el contexto de trabajo.

Los trabajos encontrados provienen principalmente de los países anglosajones, especialmente de Estados Unidos y Australia. De acuerdo con García, Slater y López-Gorosave (2011), la importancia que en estos países se ha dado al estudio del trabajo de la dirección escolar, probablemente se deba a que sus sistemas educativos son descentralizados. Esta característica les concede mayor autonomía y oportunidad de decisión a los directores y posibilita la diversificación de los modelos de trabajo desarrollados y de resultados obtenidos.

De acuerdo a las características de los sistemas educativos en donde se han realizado los estudios, los autores definen el trabajo directivo de diferentes modos. Se encontró que algunos autores, como por ejemplo Gvirtz y De Podesta (2007), equiparan el papel del director escolar con el trabajo del administrador y lo distinguen del de gestor escolar, vinculando este último con acciones de liderazgo encaminadas al cambio; los trabajos de Lorenzo (1999), en España, y de McEwan (2003a, 2003b) y otros norteamericanos no hacen distinción entre los términos de líder y director de escuela por lo que emplean ambos conceptos de manera intercambiable y asumen que las acciones emprendidas para el cambio escolar son parte del trabajo desempeñado para la dirección del plantel; también Bolívar (2010) emplea de manera intercambiable los términos de líder escolar y director.

Extendiendo el planteamiento de García et al. (2011), es posible que las variaciones que se encuentran en el empleo de los conceptos y sus definiciones para nombrar a los directores de escuela obedezcan a las características contextuales de los sistemas educativos donde los investigadores han desarrollado sus trabajos.

A continuación se presentan los tres enfoques en los que se encuadra el estudio de la dirección escolar. Esta ordenación se presenta con fines de organización de los trabajos;



sin embargo, conviene señalar que la mayoría de los trabajos pueden ser clasificados en más de un enfoque.

Enfoque sobre los rasgos, características y percepciones de los directores.

Un primer grupo de trabajos se centra en los rasgos, percepciones y características del sujeto. Tal es el caso de las investigaciones hechas por Daresh (1987), quien estudió los problemas enfrentados por los directores; Germain y Quinn (2005), quienes estudiaron directores novatos y experimentados para conocer la seguridad-inseguridad de los sujetos ante las tareas y encontró que la percepción de seguridad ante el desarrollo de las tareas se incrementa a medida que el sujeto va acumulando antigüedad en el puesto y va adquiriendo experiencia; Swafield (2009) estudió la percepción de apoyo que tienen los directores sobre su trabajo en relación a otros actores de la escuela.

Enfoque de las funciones del director.

En el campo educativo este enfoque puede fundirse con el enfoque del estudio de la conducta de los líderes. La razón es que, como ya se especificó, en el campo del estudio del liderazgo, el enfoque de los rasgos emplea de manera indistinta los conceptos de líder y director y se enfoca al estudio de los quehaceres del sujeto. Tal es el caso de la investigación hecha por Leithwood, Harris y Hopkins (2008) comentada en el apartado anterior, por ejemplo.

Otros trabajos se relacionan concretamente con las funciones del directivo, su rol y la eficacia de su desempeño. Esta es la orientación de las investigaciones de Sammons, Millman y Mortimore (1998), Scheerens (1992), Portner (2005) y Strong (2009), quienes han estudiado las prácticas en la función directiva en el marco de las escuelas eficaces y las prácticas exitosas.



Enfoque del marco de las relaciones y el contexto.

La tercera orientación conceptualiza el trabajo realizado por los directores como una actuación específica determinada por la relación con los otros y por la singularidad del contexto en el que se desempeña. Aquí han resultado especialmente relevantes las aportaciones de Greenfield (1977a; 1977b; 1985), autor que introdujo el concepto de socialización en el estudio de la dirección escolar, así como la investigación de Weindling y Earley (1987), quienes estudiaron los problemas enfrentados por los directores en relación con las características histórico-contextuales del lugar de adscripción.

Los estudios sobre los directores noveles, sus características y necesidades de formación pueden ser clasificados conforme al ordenamiento anterior; sin embargo, se están consolidando como un área de estudio específica, tales son los casos de Wright, Siegrist, Pate, Monetti y Raiford (2009) sobre la percepción de necesidades de formación; el de Daresh (1987), sobre la socialización de los nuevos directores; el de Slater, García-Garduño y López-Gorosave (2008), sobre los retos de directores mexicanos en su primer año de trabajo; y el de Quong (2006), sobre los problemas enfrentados por los nuevos directores durante su primer año de trabajo y el modo en que les dieron solución.

Con base en el estudio de los conceptos de dirección y liderazgo, se asume que se trata de dos conceptos que, si bien su estudio se ha desarrollado de modo paralelo, poseen características diferentes. La distinción más extrema entre los términos de liderazgo y dirección establece que estas funciones no pueden confluir en la misma persona. Unos son líderes y otros son directores, afirma Yukl (2008). Zaleznik (1977) también sostiene que, cualitativamente, el liderazgo y la dirección son excluyentes debido a que el líder moviliza las fuerzas instituyentes y el establecimiento de nuevo procesos en la organización, mientras tanto, el director procura la permanencia de los procesos instituidos.



En síntesis...

Dentro de la institución, la dirección forma parte de la estructura organizacional. De ésta dependen los procesos de organización, control y administración, por lo que se busca la estabilidad, la eficiencia y el orden. De acuerdo con Nicastro (1996), el trabajo de dirección es uno de los organizadores de los procesos que ocurren dentro de la escuela – otros son el currículo y el horario, por ejemplo (Frigerio et al., 1992). El liderazgo, por su parte, ocurre en contextos de crisis en los que es necesaria la transformación (Zaleznik, 1997) y esta necesidad es compartida por un número determinado de miembros (Burns, 1978).

El líder “estima la flexibilidad, la innovación y la adaptación; los directivos se preocupan por los procedimientos e intentan mejorar el desempeño de las personas” (Yukl, 2008, p. 6). Por tanto, en el presente trabajo se asume que la naturaleza del trabajo de dirección es atender los procesos instituidos dentro de la escuela; mientras que el liderazgo aparece para la innovación y el establecimiento de nuevas prácticas; es decir, surge como parte de los procesos instituyentes.

3.2.5 Los tipos de dominación establecidos por Weber.

La comprensión que Max Weber tiene de la sociedad y del orden que en ella se establece, proporciona un ángulo teórico adicional que aporta a la comprensión del establecimiento de la autoridad en la dirección y el liderazgo. Si bien los planteamientos del autor fueron desarrollados en un nivel macro de la sociedad, es posible observarlos en un contexto de mayor delimitación como es el de las organizaciones, incluso de las escolares.

Para abordar los conceptos de dominación de Weber, es necesario incorporar, en primera instancia la noción de sociedad y su orden. De acuerdo con Weber (1978), la sociedad es un entramado de relaciones entre los individuos. Este entramado se sostiene a partir de las acciones sociales que los sujetos realizan y tiene distintos niveles. Los niveles superiores incluyen a los niveles inferiores:

En el primer nivel, se encuentra justamente la acción social. Ésta se caracteriza por ser realizada por los sujetos con una intención y con un sentido hacia otros individuos.



Cuando las acciones sociales dirigidas resultan recíprocas; es decir, cuando hay una doble direccionalidad entre los sujetos, se establece el segundo nivel: el de las relaciones sociales. Una relación social representa un vínculo entre los sujetos establecido por medio de sus acciones. De acuerdo con Weber (1979), el tercer nivel se identifica cuando las relaciones que los sujetos establecen, representan un orden; dicho orden se denomina como asociación social y requiere de la legitimación (reconocimiento) de la comunidad.

Weber (1978) señala que para mantener el orden social y así perpetuar la asociación se requiere poder, entendido como la probabilidad de imponer un objetivo propio a otros. Según el autor, la imposición de los objetivos puede realizarse de dos maneras.

La primera forma es por medio de la coerción. Particularmente, Weber (1978) la define como el uso de la fuerza física o la amenaza de la fuerza física para poder perpetuar la asociación social establecida. El autor explica que este derecho le corresponde monopólicamente al estado por medio de las instituciones establecidas para ello, tal es el caso de la milicia, la policía, la marina y otros de carácter similar (Weber, 1980).

La segunda forma es la dominación. De acuerdo con Weber (1978, 1979), ésta puede presentarse en la sociedad o en grupos delimitados, como en el caso de las organizaciones. El autor define la dominación como “la probabilidad de encontrar obediencia dentro de un grupo determinado para mandatos específicos (o para toda clase de mandatos)” (Weber, 1978, p. 1). En otras palabras, esto significa que el dominado acepte el mandato del dominador, que las demandas sean consideradas como legítimas por lo que sean dignas de ser obedecidas. Esta legitimación por parte del grupo a una posición del sujeto, es la autoridad.

Weber (1978) señaló que existen tres formas de legitimidad de la dominación. De acuerdo con el propio Weber y con Villalobos (1981), cada tipo de dominación produce una forma de funcionamiento de la asociación entre los sujetos. Los órdenes en las asociaciones sociales que cada tipo de dominación propicia, son conceptualizaciones que permiten estudiar el fenómeno; por lo que en la práctica, es posible que no sean excluyentes o que se presenten con diferente grado de pureza, de tal manera que las relaciones sociales y las asociaciones que se establezcan pueden adoptar estilos particulares (Weber, 1979; Ball, 1989). A continuación se detallan los tipos de dominación y se presentan las características de funcionamiento expuestas por Weber.



Dominación legal.

La dominación legal descansa en la idea de que (1) todo derecho otorgado o pactado puede ser estatuido, (2) todo derecho es un cosmos de reglas, (3) el sujeto que es puesto a la cabeza ordena y manda, pero también obedece al orden social establecido, y (4) el miembro de la asociación obedece al orden establecido por lo que tiene carácter impersonal (Weber, 1978, 1979).

Weber incorporó dentro de su definición de dominación legal, el concepto de *jerarquía administrativa*, refiriéndose con esto a la “ordenación de las autoridades con facultades de regulación e inspección y con derecho a queja o apelación ante las autoridades superiores por parte de las inferiores” (Weber, 1978, p. 7).

Dado que el estilo de trabajo que se produce en este orden es de carácter impersonal, lo que otorga la autoridad a los sujetos es el rol que desempeñan, regulado por reglamentaciones y normas. Su aplicación requiere de una formación profesional (Weber, 1978).

Ya que la dominación legal está fundamentada en reglamentaciones, la administración es altamente burocrática y los sujetos deben rendir cuentas. Incluso, de acuerdo con el autor, los espacios tienen usos particulares “hacen que la oficina sea la médula de toda forma moderna en la actividad de las asociaciones” (Weber, 1978, p. 8). Algunas características de los sujetos que Weber (1978) enunció son que estos ejercen el cargo como su única o principal profesión, tienen una carrera o perspectiva de ascenso y se someten a la disciplina y la vigilancia administrativa.

Dominación tradicional.

La dominación tradicional es la que corresponde a la autoridad como atributo heredado de tiempos lejanos a través de reglas heredadas. Los sistemas de ordenación que se producen a partir de este tipo de dominación son las comunidades patriarcales, gerontocracias y feudos. Las características del sistema administrativo de las ordenaciones patriarcales y gerontocracias no suelen ser claras, ya que el poder puede ser heredado no por leyes, sino por normas tradicionales (Weber, 1978, 1979)



Dominación carismática.

Por “carisma” se entiende a la cualidad que pasa por extraordinaria, de una virtud extracotidiana o ejemplaridad del sujeto. De acuerdo con Weber (1978), el modo como habría de valorarse “objetivamente” la cualidad del sujeto es indiferente al concepto, pues la valoración depende de los dominados. Aunque Weber (1978) hace el anterior señalamiento, también indica que ningún sujeto que se determine como una figura carismática ha considerado que su condición extraordinaria sea una concepción de los adeptos y no de las características individuales, aunque esto sea así.

El sistema de ordenación que se genera desde la dominación carismática no es burocrático. El líder carismático rechaza la normatividad y su aplicación por lo que actúa fuera de los órdenes tradicionales y racionales. “El carisma es específicamente irracional en el sentido de extrañeza por toda regla” (Weber, 1978, p. 31). De esta condición proviene su carácter revolucionario.

Por otro lado, el orden carismático tiene una forma de sustento particular: las donaciones, los sobornos, las propinas e incluso la extorsión pacífica o violenta son parte del sustento del sistema. El líder considera que la labor que realiza es una misión de carácter personal, por lo que, de acuerdo con Weber, en el discurso rechaza la recepción de bienes materiales y económicos; sin embargo, esto puede ser más una presunción que un hecho.

Weber (1978, 1979) señaló que la dominación carismática produce un orden social de liderazgo. A diferencia del entendimiento tradicional que se tiene de este término, la concepción weberiana plantea que el liderazgo es un fenómeno que suele emerger en contextos de crisis en comunidades en donde existen necesidades insatisfechas.

La corroboración del carisma es indispensable para el mantenimiento de este orden. Es por ello que la dominación carismática y el liderazgo como orden son inestables. Si los adeptos dejan de sentirse beneficiados por el líder o si dejan de percibirlo como una figura extraordinaria, el orden puede desaparecer. Villalobos (1981) ilustra la fragilidad de este orden y su dependencia a los eventos de la siguiente manera:

Hitler se presenta en el momento en el que el pueblo alemán sufre los efectos humillantes de una derrota mundial, el papel del caudillo cuya misión es llevar a los miembros de la raza pura, hacia la realización de su destino como la directora de la humanidad. En tanto la



suya es una misión de violenta dominación, tiene que convertir la guerra en un estado crónico para legitimar la permanencia de las instituciones carismáticas y asentar su estabilidad (Villalobos, 1981, p. 5).

De acuerdo con Villalobos (1981), es la condición caótica de la organización la que prolonga la existencia del liderazgo como un tipo de asociación social. Pese a la fragilidad del liderazgo como orden, es posible que el carisma sea *rutinizado*; esto es, que sea incorporado a la vida ordinaria de la organización. Weber (1978) señaló que la prolongación o permanencia del liderazgo se realiza por motivos diversos: uno es el interés de los prosélitos de reanimar a la comunidad, otro es el interés ideal y/o material de los seguidores. Sin embargo, cuando el orden carismático se rutiniza, el orden indiscutiblemente cambia su naturaleza y adquiere cualidades de racionalidad o tradición. Esta transformación de la naturaleza del orden propicia que el liderazgo desaparezca. Éste, entonces, funciona como un motor de arranque, un elemento de reanimación que permite el posterior establecimiento de un sistema burocrático o racional distinto al anterior.

De acuerdo con Weber (1978, 1979), y en concordancia con lo planteado por autores del campo de la educación, el carisma no puede ser aprendido o inculcado. Se trata de un fenómeno social en que el sujeto es legitimado por los seguidores debido a que concuerda con ellos. En otras palabras, son los seguidores quienes posicionan al líder.

En síntesis...

Siguiendo el planteamiento de Lourau (2007) se construyó un marco teórico para abordar los datos empíricos desde dos niveles de análisis. Uno permite sistematizar y analizar los datos evidentes; los que se muestran en el discurso de forma directa. El concepto de trayectoria se asume como las posiciones ocupadas por el actor. Se emplea como concepto central para sistematizar los textos empíricos y producir narraciones. En la estructuración de esta serie de espacios que los sujetos ocupan, también se incorporan las nociones de fuerzas conductoras de los movimientos y eventos que producen el cambio en los itinerarios de los participantes del estudio.



El análisis de los datos empíricos también se realiza para estudiar lo que no se presenta de modo evidente en el discurso de los participantes. Esto sólo es posible a partir de la organización de lo evidente y requiere de un conjunto de conceptos que permitan interpretar la información.

Se retoma el concepto de socialización, el cual, en apego al postura de Berger y Luckman (2003), en este trabajo se asume como el proceso dialéctico en el que los nuevos miembros de una sociedad o de un sector incorporan la significación común entre sus miembros, construida a partir de la asignación de significados subjetivos a los eventos sociales. En palabras de Berger y Luckmann (2003), la socialización se define como “la inducción amplia y coherente de un individuo en el mundo objetivo o de un sector de él” (p. 164).

También se recurre al planteamiento weberiano sobre los estilos de dominación – racional, tradicional y carismática– a partir de los que se generan órdenes sociales diversos (Weber, 1978). Es posible establecer relaciones entre esta teoría weberiana y el abordaje de los conceptos de liderazgo y dirección que realizan Burns (1978) y Ball (1989), respectivamente. Con base en el análisis de estos tres conceptos, y de manera distinta a como lo plantea la literatura anglosajona, se asume una distinción entre el liderazgo y la dirección.

El estudio parte de la idea de que el liderazgo está sustentado en el carisma del sujeto, cuando éste es legitimado por los seguidores. Como orden, el liderazgo es frágil; sirve como “motor de arranque” y permite que emerjan prácticas instituyentes, pero no suele perdurar y su rutinización implica un cambio de orden social.

Por otro lado, la dirección se sustenta en otros tipos de dominación; estas pueden ser la tradicional (costumbre) o la legal (la normatividad). Es posible que el director cuente con cierto grado de carisma, sin que este llegue a establecerse como un orden social. La dirección representa la perpetuidad de las prácticas instituidas por lo que se asume como de naturaleza distinta a la del liderazgo.





Método

Porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender las acciones de los demás.

Alasdair MacIntyre.

La investigación narrativa puede ser entendida desde dos posturas (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar, Domínguez y Fernández, 2001). Una manera es entenderla como el fenómeno que se investiga, es decir, tomar fragmentos de los textos empíricos de los narradores como relatos o segmentos de narración como objeto de estudio para desarrollar un “análisis de narraciones” (Polkinghorne, 1995). Un ejemplo de este enfoque son los trabajos desarrollados por Labov (2006), quien identificó que cuando los hablantes narran los sucesos respetando el orden en que ocurrieron, sus relatos generalmente se integran por seis elementos: resumen, orientación, complicación, evaluación, resultados y coda. Otro ejemplo más es el trabajo de Barthes (1966), quien estudió la estructura de los relatos y definió la existencia de tres niveles de descripción: el de las funciones, el de las acciones y el de la narración.

El segundo modo de entender la investigación narrativa es como método, en donde la tarea consiste en analizar y reconstruir los relatos de los narradores a partir de sus experiencias (Connelly y Clandinin, 1995; Bolívar et al., 2001; Pinnegar y Daynes, 2006). Como método, existe una amplia variedad de tradiciones (Polkinghorne, 1988 citado en Connelly y Clandinin, 1995). Las posibilidades van desde la historia oral, donde la atención se centra en la versión local de un episodio de la historia (Benadiba, 2010), hasta la sociología biográfica en donde los narradores, con ayuda de la guía de entrevistas u otras técnicas, reconstruyen su vida dando cuenta de la realidad social en la que se encuentran (Olesen, 2011). La historia de caso, la biografía, la historia de vida, los



fragmentos de vida, la autobiografía, son todos enfoques de investigación narrativa con objetos de estudio específicos (situaciones, sujetos, acontecimientos, etc.) (Polkinghorne, 1995).

Este segundo modo es el que se adopta en este trabajo. Por medio de entrevistas a profundidad se indagaron los relatos de los subdirectores para luego reconstruir sus historias y finalmente analizarlas en función de los intereses de la investigación.

Este capítulo se organiza en dos apartados. En el primero se revisa la metodología narrativa para delimitar teóricamente el método de la investigación. En el segundo apartado, se presenta el procedimiento metodológico.

4.1 Consideraciones teóricas

4.1.1 El relato como insumo de análisis.

El relato, como forma narrada, constituye uno de los primeros géneros que son aprendidos desde la infancia. A partir de los relatos, el individuo aprende a discriminar lo que es real de lo que no lo es y lo que es propio o individual de lo social (Reissman, 1993).

Los relatos han estado presentes en todos los tiempos y los lugares, en todas las sociedades durante la historia de la humanidad (Barthes, 1966). Son expresados en lenguaje articulado de forma oral o escrita, por imágenes o por gestos (Barthes, 1966). Estructuralmente, toda narración está compuesta por un inicio, un medio y un final (Reissman, 1993); este esquema es el primero que se aprende; sin embargo, puede resultar insuficiente o bien, no ser aplicado en la estructuración de vivencias personales.

Para Bruner (2004), el relato es una extensión de nuestros pensamientos ya que estos se desarrollan por medio de narraciones de relatos. De manera similar, Heilbrun (1988, p.37 citado en Connelly y Clandinin, 1995) apuntó que

“Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen” (Heilbrun, 1988, p.37 citado en Connelly y Clandinin, 1995).



De acuerdo con estos autores, existen relatos que son eminentemente biográficos pues tratan sobre la vida de los sujetos o fragmentos de ésta. Una definición general del relato biográfico es la que lo precisa como los episodios o la historia de la propia vida que el narrador comparte, ya sea por petición explícita o no (Bolívar et al., 2001; Olesen, 2011). Demetrio (1999) señala que el relato es *autobiográfico* ya que, al momento de transmitirlo, la historia compartida por el narrador es la de la vida propia. Con base en estas definiciones se asume el relato biográfico como el texto empírico compartido por los participantes para narrar episodios de sus vidas en distintos ámbitos.

El relato adquiere matices diferentes de acuerdo a los campos disciplinares desde los que se aborde. La sociología biográfica y la historia oral, por ejemplo, asumen el relato como un registro de hechos reales (Benadiba, 2010); por tanto, el texto empírico es una fuente de conocimientos de sucesos verídicos.

Otras posturas como la constructivista y la interaccionista califican este posicionamiento como ingenuo, ya que deja de lado la consideración de que el relato es una reconstrucción que se basa en el recuerdo, en la interpretación del narrador y en elementos situacionales que influyen en la construcción, tales como su percepción personal o la relación con el interlocutor, por ejemplo (Olesen, 2011).

Desde una perspectiva biográfica, se considera que el relato del narrador es ya en sí mismo una interpretación de acontecimientos. No se asume como un registro verídico de hechos sino como la expresión de la subjetividad de cada sujeto (Bolívar et al.; 2001). Esta última es entendida como los procesos que “constituyen al sujeto vinculados a la configuración de un mundo interno y a la inclusión en un orden socio-cultural (encarnado en las instituciones sociales) que se internalizan y orientan los comportamientos” (Bedacarratx, 2012, p. 906).

Según Demetrio (1999), el acto de relatar la experiencia de la vida, puede adquirir un significado particular para el narrador. Puede representarle un ajuste de cuentas, una definición de la propia persona o incluso, un “viaje autoformativo”, en donde se aprende del pasado y donde las vivencias se reinterpretan a partir del entendimiento del presente y la proyección hacia un futuro posible.

El relato es un testimonio de las vivencias como *experiencias* individuales que contienen componentes como las emociones, las expectativas, los miedos, los sentimientos



y otras conformaciones emotivas (Argüello, 2012). Todos estos elementos inciden en el presente del sujeto y en su manera de entender el pasado y a sí mismo. Desde la postura de Denzin (1989) si un autor piensa que algo existe y cree en su existencia, sus efectos son reales. Así, el relato biográfico muestra una apreciación de “lo creído, lo imaginado, lo proyectado, en suma, lo interpretado por el sujeto en su presente, aunque ello no exista de manera fáctica en el mundo físico pero que sí logra un impacto apreciable en la existencia particular” (Argüello, 2012, p. 34).

La construcción del relato se realiza de modo selectivo con la finalidad de mostrar un Yo narrado o identidad narrativa¹². Por ello, no debe confundirse “el relato de la vida con la vida misma” (Bolívar et al., 2001 p. 127). La vida no se narra de forma inalterada, tal y como sucedió. Se cuenta como es recordada según la experiencia vivida por el sujeto. Así, los relatos biográficos no son idénticos a las vivencias, sino semejantes (Argüello, 2012).

La memoria y el recuerdo establecen una interconexión con el tiempo del relato. El tiempo se presenta en dos sentidos: uno es el tiempo de la vivencia –como ocurrió– y otro, el tiempo del discurso –como es narrado–; éste último usualmente no es lineal y no sigue el curso de la vivencia sino que da saltos cronológicos que privilegian significados y contenidos en el relato (Argüello, 2012).

Ya que en la memoria convergen diferentes tiempos, la línea cronológica de la vida es apreciada en una interpretación desde el pasado que conduce hacia el presente. Así, el presente deviene a partir del pasado y en este ejercicio cobra sentido (Demetrio, 1999). El relato no es sólo la evocación de la memoria o un recuerdo concebido dentro de una visión lineal; es un acto de interpretación y elaboración que recorre selectivamente los episodios del pasado y los ordena para dar posibilidad al futuro (Bruner, 2004).

¹² De acuerdo con Bruner (2004), las narraciones que nos contamos a nosotros mismos, construyen y reconstruyen el Yo. Este se desarrolla en dos sentidos. Un Yo elaborado y un Yo narrado. A partir de diferentes Yo encontrados en los distintos episodios del itinerario, el sujeto los resignifica en el presente y elabora una *identidad biográfica*, un *Yo elaborado*; esto es, el modo en que el sujeto se comprende a sí mismo a través del tiempo y que le da sentido a su presente (Argüello, 2012). Al mismo tiempo, el sujeto erige un personaje coherente en donde las decisiones y acciones son justificadas (Demetrio, 1999). Por medio de la narración de relato conforma una *identidad narrativa*, es decir, la identidad del personaje de la historia, que es de carácter público y que se articula selectivamente para compartirla con el otro (Argüello, 2012).



La cultura en la que el narrador se desarrolla también determina la construcción del relato. A partir del esquema de valoración vigente en el campo social del que se trate, el narrador caracteriza al personaje respondiendo lo que, supone, se espera que diga y construye el relato a partir de lo que, en su contexto, se considera qué es y no es un relato (Bolívar et al., 2001). “Los relatos del yo, procuran una adecuada narración pública de la subjetividad que recorre selectivamente el pasado y lo comunica también selectivamente”. Son una selección de episodios (Argüello, 2012, p. 39).

El relato está inscrito en un contexto particular y, por tanto, también reconstruye escenarios de acción que ejemplifican procesos sociales generales o particulares de un grupo. Como asegura Argüello (2012), se asume que el relato es un “lugar de confrontación y de posibilidad en el armado procesual que indaga el cómo y el porqué de las acciones, las convicciones y las interpretaciones del sujeto como parte activa de determinada dinámica social” (Argüello, 2012, p. 46). Aunque el relato es particular, en él se descubren asuntos de referencia común a otros, confiriéndole una función indicadora de las vivencias inherentes a una comunidad (Bolívar et al., 2001).

El estudio de fenómenos sociales por medio de las particularidades del relato pueden ser apoyados desde distintas perspectivas –literatura, historia, filosofía, sociología, psicoanálisis, etcétera– que buscan indagar y comprender diversas dimensiones en las que lo sujetos se desarrollan (Argüello, 2012). De acuerdo con Ferrarotti (2007), la vida del sujeto es una praxis particular que se apropia de las relaciones sociales donde éstas se manifiestan.

En este sentido, el Yo es una construcción plural en donde coinciden elementos individuales y sociales. En este Yo plural convergen varios tipos de memorias. Una es autobiográfica, la del propio Yo, y otra que se establece a partir de las relaciones institucionales y generacionales. Es la memoria de clase o, en palabras de Argüello (2012), el sentido de arraigo que da cuenta de la comunidad. La biografía permite recuperar las diversas formas sociales de la existencia subjetiva.



4.1.2 El enfoque biográfico.

Aunque el propósito no sea la construcción de una biografía, definir la investigación desde un enfoque “biográfico” permite reconstruir los sucesos en una línea cronológica que busca asociar diferentes acontecimientos de la vida con situaciones del presente e incluso, del futuro proyectado (Olesen, 2011). Esta aproximación permite romper con una lectura transversal de las trayectorias deteniéndolas en un punto y permite un análisis cronológico dinámico de los itinerarios de vida (Romo, 2004).

La exposición en línea cronológica es relevante ya que permite estudiar el proceso subjetivo en que el sujeto se construye y se transforma. Debe tenerse presente que el relato articulado por el narrador ya es en sí mismo una interpretación y significación de los hechos (Bruner, 2004); por lo tanto, muestra las comprensiones del narrador respecto a su propia historia (Argüello, 2012).

Desde el enfoque biográfico, el investigador busca la verdad experiencial; es decir, el modo en el que el sujeto ha experimentado sus vivencias (Denzin, 1989). A este respecto, Eakin (1999) subrayó que esta verdad subjetiva enfatiza el hecho de que la identidad que se muestra en la narración es una ficción, dado que se trata de una versión para ser compartida públicamente y que está determinada por factores como la confianza con el interlocutor, el concepto de narración y las características que se asumen como deseables en el personaje (Bolívar et al., 2001).

4.1.3 Diseño de la investigación.

El diseño de la investigación puede ser formulado bajo diferentes ópticas. De acuerdo con Bolívar et al. (2001), toda investigación cualitativa está inscrita en sentido amplio en la narrativa. Por tanto, los casos pueden ser estudiados dentro de una cronología en donde se respeta una línea temporal o bien bajo un esquema temático en donde los resultados son estructurados para su presentación bajo una narrativa particular. Desde la perspectiva del autor, este segundo modo representa el riesgo de descontextualizar el relato del narrador al ser segmentado con la finalidad de usar los fragmentos como evidencia del discurso del investigador-intérprete.



Desde el enfoque biográfico, el diseño de la investigación se apega al estudio de los itinerarios de vida; esto es la línea temporal en la que los narradores se desenvuelven y se desarrollan como sujetos (Ramos, 2010). De acuerdo con Bolívar et al. (2001), los itinerarios y trayectorias pueden ser reconstruidos desde al menos tres tipos de diseños.

El estudio de caso es una de ellos. Puede desarrollarse con un solo sujeto o con un conjunto de sujetos que compartan características o campo de acción –por ejemplo la profesión o el espacio institucional–. En este tipo de diseño, se busca la comprensión de la singularidad de los sujetos. De acuerdo con Bolívar et al. (2001), los casos suelen presentarse en la forma de narraciones que permitan conocer la subjetividad presente en la historia de los participantes.

En el campo de la sociología y de la historiografía existen múltiples trabajos desarrollados bajo el enfoque de estudio de casos. La presentación de las narraciones también suele ser variada en una escala entre dos puntos: entre las que reconstruyen los relatos de manera naturalista, asumiendo que los datos hablan por sí mismos y que es el lector quien dará la interpretación correspondiente, y las narraciones en donde el investigador asume el papel de intérprete interviniendo en la significación del discurso que los entrevistados comparten.

Algunos ejemplos de trabajos locales de Baja California que se han desarrollado bajo el diseño de casos con enfoque naturalista son los trabajos de Bañuelos (2008), Genel, (2010), Mendiola (2008), Milton, Piñera y Trujillo (2011), Pérez (2005) y Trenti (2007; 2008), todos desarrollados por medio de la presentación de narrativas para el estudio de problemas sociales relacionados con la vida fronteriza en el estado. En cuanto a narraciones interpretativas se encuentran los trabajos de López sobre los modelos culturales en el desarrollo de trabajo de equipo por estudiantes de bachillerato (López, 2010; Guerrero y López, 2012).

Un segundo tipo de diseño de investigación es la reconstrucción en relatos cruzados. Este diseño permite obtener una visión amplia de un suceso por medio de un relato polifónico de actores que han compartido una experiencia. A partir de los relatos de los entrevistados, se obtiene una nueva narración de vida en grupo. Las biografías se cruzan para caracterizar un conjunto. La obra de Lewis (1964), quien estudió a una familia pobre de la Ciudad de México, es uno de los trabajos ejemplares en este tipo de diseño.



Con base en los testimonios de padres y sus cuatro hijos, reconstruyó las condiciones de vida de una familia en condición de pobreza.

El tercer tipo de diseño de investigación es el de relatos paralelos. De acuerdo con Bolívar et al. (2001) y con Olesen (2011), este tipo de diseño es el menos narrativo de los tres. También puede ser denominado como análisis de contenido o análisis temático o por categorías, en donde los relatos de los entrevistados son fragmentados y despojados de la cronología del itinerario para abordar temas concretos relacionados con el campo social de los participantes. En los casos mejor logrados, el producto que se obtiene del análisis de relatos paralelos suele ser un discurso analítico en donde los testimonios de los participantes se utilizan como evidencias del argumento del investigador (Olesen, 2011).

4.1.4 La entrevista biográfica o a profundidad.

Desde el campo de la investigación biográfica, la entrevista se entiende como la narración de la vida por medio de una reconstrucción retrospectiva; aunque, generalmente puede incluir situaciones del presente y expectativas futuras (Bolívar et al., 2001). Bolívar et al. (2001) señalan que la entrevista biográfica también suele ser denominada como entrevista autobiográfica y en la medida en que, de ésta, se obtengan relatos de episodios vividos, podría ser también denominada como entrevista narrativa.

En el campo más amplio de la investigación cualitativa, este tipo de entrevista suele ser denominada como entrevista a profundidad, con la particularidad de que la entrevista biográfica indaga asuntos centrados en los itinerarios de vida de los entrevistados. Taylor y Bogdan (1990) definieron la entrevista a profundidad como “reiterados encuentros cara a cara” entre el entrevistador y los informantes (Taylor y Bogdan, 1990, p. 101). En concordancia con esta idea, Bolívar et al. (2001) recomendaron que la entrevista biográfica sea administrada en sesiones en las que se indaguen la trayectoria general del entrevistado –personal, laboral, académico u otro–, los episodios que la componen y se corroboren sus componentes.

La técnica de entrevista a profundidad se considera la más adecuada para recoger los datos cuando el desarrollo de la investigación depende de una amplia gama de escenarios y se dificulta la realización de la observación participante (Taylor y Bogdan,



1990). Woods (1995) incluso sostuvo que este tipo de entrevista constituye una forma de observación participante por su alta eficacia en la recolección de información. Por medio de este procedimiento, los informantes se convierten en los observadores del investigador y éste conoce su mundo a través de los ojos de ellos (Rodríguez et al., 1999).

El concepto de entrevista biográfica muestra algunas divergencias con respecto al concepto general que se tiene de la entrevista en la investigación cualitativa. Usualmente, la entrevista se utiliza para reconstruir una realidad social. En tales casos, los informantes individuales son considerados como una fuente de información general o como representantes de un grupo del que forman parte. Se les pide que “hablen a nombre de gente distinta de ellos mismos” (Schwartz y Jacobs, 1984, p. 61). En esta concepción de la entrevista y del entrevistado se considera como una desventaja que la recolección de datos esté basada meramente en el discurso, ya que las entrevistas pueden ser susceptibles de falsificación, engaño y exageración (Taylor y Bogdan, 1990).

De manera distinta, en la entrevista biográfica se busca la comprensión de las perspectivas de los entrevistados en cuanto a sus experiencias y a las situaciones atravesadas (Taylor y Bogdan, 1990). Las posibles distorsiones de los sucesos que los informantes hagan en sus relatos son consideradas como huellas que sus vivencias han dejado en su percepción del suceso y de la manera en la que afrontaron tales experiencias. En ocasiones, los relatos pueden parecer demasiado emocionales, describir situaciones perfectas o pueden presentar situaciones inusuales durante su narración como resultado de factores situacionales que las tiñeron (Whyte, 1982 en Woods, 1995). Desde la perspectiva que aquí se adopta, el propio conocimiento no es más importante que la interpretación del informante respecto a la experiencia, los significados que le atribuyen a los conceptos, las personas de las que dice rodearse o la forma en que él experimentó los sucesos.

Las posturas respecto al proceso de desarrollo de la entrevista, también muestra matices que distinguen a la entrevista cualitativa de la entrevista a profundidad para indagar biografías. Algunos autores han comprendido el proceso como un diálogo asimétrico o unidireccional sobre un tópico en el que el entrevistador plantea preguntas y el entrevistado las responde (Álvarez, 2005; Hernández y Fernández y Baptista, 2008; Pope, 1979; Rabadán y Ato, 2003; Rodríguez et al., 1999). En otro extremo, otros



metodólogos, como Woods (1995), han afirmado que *entrevista* “no es precisamente un término afortunado pues implica una formalidad que se debe evitar” al hablar con informantes (p. 82). En una entrevista a profundidad, según Taylor y Bogdan (1990), se sigue el “modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas” (p. 101).

En un punto intermedio, Bolívar et al. (2001) sostienen que la entrevista biográfica adopta un formato muy parecido a la conversación informal, aunque, no llega a serlo. El diálogo en la entrevista biográfica es una técnica de indagación en donde se buscan datos profesionales, contextuales, sociales u otros que se relacionan directamente con la trayectoria del sujeto; por tanto, aunque se desarrolla en un ambiente parecido a la conversación informal, no pierde su unidireccionalidad y los roles de los “conversadores” no son equivalentes.

Aún con esta distinción, la entrevista biográfica supone un proceso de aprendizaje mutuo para los participantes. En tanto que el entrevistador está conociendo la cultura y perspectiva del informante, el entrevistado tiene la oportunidad de adquirir consciencia de su rol, sus relaciones o su desempeño (Rodríguez et al., 1999).

4.1.5 Análisis de los relatos.

El problema metodológico es encontrar las herramientas para presentar un producto que combine elementos analíticos (*étic*) con descriptivos (*émic*); esto es, tratar el material de modo riguroso sin que pierda los matices y diversidad (Bolívar et al., 2001). De acuerdo con Barthes (1966), el análisis de los relatos consiste en ir recortando o seleccionando los fragmentos con los que se ha de trabajar. Emplear todo el *magma* de datos narrativos para el análisis puede convertirse en una tarea prácticamente imposible de abordar (Bolívar et al., 2001).

De acuerdo con Leiblich et al. (1998 en Bolívar et al., 2001), proceder en el análisis obliga a pensar en dos tipos de decisiones. La primera de ellas es decidir en el plano Holístico-Categorico para determinar la unidad de análisis. El analista debe decidir entre tomar fragmentos categoricos o temáticos sacados del texto de la entrevista; o bien, optar por tomar el texto como un todo seleccionando sólo aquellos pasajes que permiten



conservar la ilación global del texto empírico o entrevista. La primera alternativa permitirá identificar generalidades en los datos, pero los sujetos participantes quedarán perdidos en el conjunto de datos y no será posible identificar sus situaciones particulares. La segunda alternativa permite identificar con claridad las características de cada caso estudiado; sin embargo, puede dificultar la construcción de esquemas comunes a los casos estudiados.

El segundo plano de decisión es el de Contenido-Forma, en donde el intérprete elige estudiar los sucesos, las interpretaciones, las personas intervinientes, el contenido implícito, etcétera; u opta por analizar la estructuración de la narración, las relaciones temporales, la coherencia, la articulación del texto, etcétera. La primera permite abordar al sujeto y a la situación como sujeto de estudio; la segunda puede ser más útil cuando el interés es estudiar la estructura de los relatos.

El análisis narrativo, aunque más se parece a la reconstrucción de una historia, puede estar fundamentado en la selección de fragmentos elegidos con base en “ejes de coordenadas temporal o temático” (Bolívar et al., 2001), que permitan seleccionar eventos críticos que sean relevantes para la investigación en temporalidades diversas. Es importante señalar, que, de acuerdo a Bolívar et al., “El que un suceso, persona o fase adquiera el carácter de *crítico* no depende del investigador, sino de que el propio sujeto le otorgue ese carácter en el contexto de la narración del relato” (Bolívar et al., 2001, p. 175).

4.1.6 Validez en la investigación cualitativa.

Usualmente en los estudios cuantitativos se emplea el término de validez para hacer referencia a “la correspondencia de la medida o apreciación con la magnitud real que se mide o aprecia” (validez interna) (García et al., 2004, p. 66) y al grado de generalización que se presenta cuando “los resultados son aplicables a muestras de sujetos distintas de la original” (validez externa) (García et al., 2004, p. 67).

Borsboom, Mellenbergh y Van Heerden (2004) critican el popular término de validez empleado en muchas investigaciones de corte cuantitativo. Señalan la existencia de un quiebre entre el concepto teórico de validez introducido por Cronbach y Meehl en 1955 y el empleado por otros investigadores. De acuerdo con Borsboom et al. (2004), el concepto de validez tiene que ver con la interpretación que se hace de los resultados obtenidos y no



directamente con las propiedades de los instrumentos que se aplican; además, la interpretación de los resultados obtenidos (puntuaciones estadísticas) debe ser consistente con los aspectos teóricos y los observados.

La aplicabilidad del concepto de validez en el campo de la investigación cualitativa ha sido frecuentemente debatida no sólo por seguidores del paradigma positivista, quienes señalan la ausencia de evidencias que muestren la validez de los estudios desarrollados bajo el paradigma subjetivista, sino también por los propios investigadores cualitativos quienes discuten sobre la pertinencia de este concepto en sus estudios.

Posiblemente en respuesta a las críticas de los autores positivistas, los investigadores cualitativos han asumido distintas posturas con respecto a la validez. Phillips (1990) y Kvale (1989), por ejemplo, sostienen que la aplicación de este término es válida y útil en las investigaciones cualitativas; Guba y Lincoln (1985) consideran que se trata de una noción esencialmente positivista, por lo que proponen sustituir dicho término por el concepto de *autenticidad*; finalmente, otros autores, como Wolcott (1990) por ejemplo, declaran su escepticismo ante la aplicación de este concepto o de cualquier otro que resulte similar a éste, independientemente de su nomenclatura.

La definición de validez introducida por Maxwell (1992), tiene similitudes con el planteamiento de Borsboom et al. (2004), mismo que ha sido previamente mencionado. Si bien estos últimos autores profundizan en el concepto de validez en relación a la construcción de instrumentos de medición y evaluación y no propiamente del desarrollo de la investigación, coinciden con Maxwell al señalar que la validez relaciona aspectos teóricos, con elementos empíricos e interpretativos.

Maxwell (1992) plantea que las investigaciones cualitativas presentan –o deben presentar– tres tipos de entendimiento de la información: la descripción de los sucesos estudiados, la interpretación y la teorización. A su vez, los distintos tipos de comprensión generados derivan tipos de validez, por lo que se tiene la validez descriptiva, la interpretativa y la teórica. A continuación se detalla cada uno de estos conceptos.



Validez descriptiva.

La descripción no sólo constituye el primer reporte de la información sino que es también el entendimiento inicial del fenómeno que se estudia; por tanto, puede ser considerada como el primer paso de análisis y como el tabique en que se cimenta la investigación cualitativa (Maxwell, 1992). La validez descriptiva corresponde a la fidelidad del reporte del suceso que se investiga.

Los criterios de calidad que sostienen la validez descriptiva se asocian con la posibilidad de que el investigador se apropie del evento; por tanto, son necesarias las grabaciones completas de entrevistas y observaciones, las transcripciones y el manejo de datos que permitan abordar el evento o situación estudiada. Las omisiones de fragmentos de las entrevistas que resulten esenciales para la descripción del evento afectan este tipo de validez.

Validez interpretativa.

La interpretación del evento tiene que ver con los significados de las palabras y las conductas o comportamientos de los participantes en el estudio. De acuerdo con Erickson (1989), los significados deben ser comunicados de la misma manera como lo hace un intérprete con el mensaje del hablante

La interpretación no sólo se hace a partir de las sentencias declaradas por los participantes, sino también a partir de las conductas, las intenciones, las creencias y los conceptos que ellos comparten de manera inconsciente o no intencionada. Por esto, aunque los significados deben ser entendidos en las categorías y el esquema de comprensión del participante (*emic*), también el investigador propone inferencias con base en lo observado (*etic*). El criterio de calidad, es el apego a los significados de los participantes.

Estos criterios de validez descriptiva e interpretativa son los que otros autores, como Garcia et al. (2004), reconocen como validez interna y que investigadores cualitativos como Guba y Lincoln (1985) reconocen como "autenticidad". Ninguno de estos criterios se



desarrolla en desapego a la teoría, incluso cuando esta teoría se presente de manera implícita o por sentido común (Maxwell, 1992).

Validez teórica.

Las descripciones y las interpretaciones son comprensiones que se desarrollan de manera cercana a la experiencia (Geertz, 1973), pero el propósito de la investigación cualitativa es ir más allá de la descripción de la perspectiva de los participantes. Para aportar al conocimiento de un área se requiere de una abstracción que permita encaminar al investigador hacia una construcción teórica (Maxwell, 1992).

De acuerdo con Maxwell (1992), la teorización es incluyente de las descripciones y de las interpretaciones, pero las trasciende. La teorización es la que posibilita la generalización de la investigación permitiendo la extensión o transferencia de los conceptos a otros sujetos, tiempos o épocas diferentes a los que fueron estudiados directamente.

Los procedimientos de selección de participantes son relevantes; sin embargo, a diferencia de la selección de muestra seguida en los métodos de investigación positivista, los participantes no se eligen de forma aleatoria. La elección de los participantes tiene el propósito de posibilitar –si no de asegurar– la observación de la variabilidad del fenómeno investigado.

La generalización puede lograrse en dos niveles; uno es al interior de la población estudiada y otro, al transferir las abstracciones teóricas a otras comunidades, grupos o instituciones. Ésta es la validez externa de los estudios. García et al. (2004) señalan que en los estudio cualitativos, este tipo de validez no depende del investigador, sino que son los destinatarios concretos en un contexto determinado son los que dan sentido a los resultados de la investigación y le otorgan validez externa. A este respecto, Maxwell (1992) señala que la generalización del tipo externo no es una prioridad en las investigaciones cualitativas y que, en cierta medida, se logra gracias a las abstracciones teóricas planteadas.



4.2 Procedimiento metodológico

Spradley (1980) señaló que la selección de la situación a investigar se hace con base en distintos criterios; entre ellos, se encuentra la accesibilidad que se tiene para observar el fenómeno y la seguridad de tener las condiciones adecuadas para su desarrollo. Este paso de selección es el primero en todo trabajo de investigación y constituye el proceso de construcción del objeto de estudio de la investigación. No sólo implica la consideración del tema, sino los sujetos y la delimitación del fenómeno.

Además de lo señalado por Spradley, para la determinación del objeto de estudio se consideraron el tiempo y los recursos disponibles, la opinión de directores experimentados y la asesoría de investigadores expertos en el tema de las funciones en la dirección escolar. Así, se definieron como objetivos generales de la investigación describir los estilos de trabajo que muestran los subdirectores de educación secundaria que están próximos al ascenso a la dirección escolar y explicar los procesos que permiten a los subdirectores de secundaria construir sus estilos de trabajo.

El presente apartado detalla el procedimiento seguido en esta investigación. Se describen la revisión documental y el diseño del estudio; se señalan los instrumentos, las características de los sujetos, las actividades de recolección de información, los instrumentos y las técnicas de análisis desarrolladas.

4.2.1 Revisión documental.

La revisión documental se realizó con tres finalidades:

- (1) Identificar un marco teórico para la interpretación del fenómeno.** De acuerdo a lo planteado por Mèlich (1996), la teoría sirve como esquema para observar y para comprender el mundo. La ausencia de ésta, significa la pérdida de posibilidad de obtener conocimiento. Por este motivo, antes de entrar al campo de estudio se realizó una revisión general de la literatura y se identificaron los campos del conocimiento pertinentes para interpretar la información proporcionada por los participantes.



(2) Identificar un marco metodológico. Se revisó literatura que permitiera elegir un esquema analítico apropiado. De entre los diversos enfoques revisados, se optó por la investigación narrativa.

(3) Identificar un marco normativo. De acuerdo con Lourau (2007), explorar el sistema oficial de normas permite acercarse a los modelos que constituyen las tramas de conductas de los sujetos de la institución y las formas en las que desarrollan sus tareas. Tomando en cuenta esta consideración se revisaron las leyes, los acuerdos, los lineamientos, los manuales y las orientaciones que delimitan las responsabilidades de los directivos como trabajadores del SEN, así como los documentos que definen específicamente la función que debe realizar al especificar las responsabilidades y los derechos laborales.

4.2.2 Gestión de entrada al campo de estudio, búsqueda y selección de participantes.

El acceso a la organización como campo de estudio se obtiene generalmente al solicitar permiso de los responsables; estas figuras denominadas por Becker (1970 en Taylor y Bogdan, 1990) como porteros, en el SEN las constituyen las autoridades educativas.

La gestión de entrada se realizó en octubre de 2011. Se contactó al jefe de departamento de educación secundaria en el municipio de Ensenada y se le informó sobre el propósito de desarrollar un estudio que analizara las formas en que los subdirectores próximos al ascenso ejercitan un estilo directivo con base en su interpretación de las experiencias previas. Para tal fin, se definieron criterios para seleccionar a las personas con las que se habría de hablar. Acorde con Schwartz y Jacobs (1984), seleccionar sujetos con base en criterios permite detectar informantes que posibiliten obtener una comprensión lo más completa posible sobre el fenómeno que se estudia.

Se buscaban subdirectores de secundaria próximos a recibir el ascenso al puesto de director escolar, que fueran trabajadores del sistema federalizado y no del estatal. Esto debido a que sólo el sistema federalizado permitía conocer con anticipación al ascenso



quiénes serían los subdirectores promovidos¹³. También era necesario que aceptaran integrarse como parte de la muestra, pues aunque los nombres serían obtenidos por medio de las autoridades del sistema educativo, la participación sería voluntaria.

La autoridad educativa informó que el número de plazas vacantes próximas a ser otorgadas en ascenso eran limitadas. Sólo había dos vacantes en el municipio, en secundarias federalizadas.

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), la muestra de los estudios cualitativos se define durante el avance del mismo. En esta investigación se consideró pertinente incrementar la representatividad de la muestra, del nivel municipal al estatal, no solamente porque la población con las características necesarias era limitada, sino además por los riesgos de muerte muestral que se presentan en toda investigación.

Este incremento del tamaño de la muestra es lo que Glaser y Strauss (1967) llamaron “muestreo teórico”, el cual consiste en la adición de casos para obtener nueva información. Con tal finalidad, se acudió a la Subsecretaría de Educación Básica del Sistema Educativo Estatal, en donde se negoció el acceso al campo de investigación, se plantearon el propósito de la investigación y las características de los sujetos. Fue necesario hablar con los jefes de departamento de los distintos municipios, así como con los encargados de cambios y corrimientos¹⁴ en el estado. Se encontró que había tres sujetos próximos al ascenso: uno localizado en Tijuana, otro en Rosarito y uno más en Tecate; en Mexicali no había ningún subdirector próximo al ascenso.

Una acotación importante se hizo en el momento en que se logró localizar a los sujetos adicionales a la muestra; estos ya habían obtenido el ascenso y tenían menos del mes como directores de escuela. La razón de esta circunstancia fue que, de acuerdo al

¹³ Tanto en el sistema federalizado como en el estatal existen catálogos escalafonarios que muestran la ordenación de los profesores de acuerdo al puntaje obtenido por el registro de diversos documentos probatorios. En el sistema federalizado los profesores actualizan su puntaje una vez al año. Esto permite conocer quiénes son los sujetos con posibilidad de ascenso a partir de la publicación del catálogo. En el sistema estatal, los profesores tienen la oportunidad de actualizar el puntaje cada vez que se presenta una vacante. Así, cada profesor lleva de manera personal el conteo de su puntaje, mismo que registra en el momento en que considera que tiene la posibilidad de ganar un ascenso. Esta circunstancia impide tener la certeza de quiénes serán los subdirectores ascendidos.

¹⁴ El término “corrimiento” proviene del argot de los propios profesores. Se denomina así a la asignación de una serie de vacantes en diferentes estatus laborales (profesor-subdirector-director-supervisor) originadas por la desocupación de un puesto de alto mando, que al ser ocupado por un ascenso, deja vacante un puesto de nivel inferior y permite que un grupo de sujetos de con plazas en distintos niveles se beneficien del ascenso.



reglamento escalafonario, una vez que los subdirectores son notificados sobre su promoción laboral sólo cuentan con 15 días para ubicarse en la nueva escuela (SEP-SNTE, 1973); las negociaciones con el Sistema Educativo necesarias para localizarlos tomaron más tiempo.

Dado que el número de ascensos está determinado por las plazas vacantes en el ciclo escolar, el universo de subdirectores próximos al ascenso estuvo compuesto por cinco sujetos. Los subdirectores de Ensenada y el de Rosarito fueron visitados en sus escuelas, mientras que los subdirectores de Tijuana y Tecate fueron contactados por vía telefónica, pues inicialmente era el único dato que se tenía de ellos.

A todos se les planteó de manera general el propósito del estudio. Se procedió siguiendo la recomendación de Taylor y Bogdan (1990), quienes sostuvieron que los informantes no deben saber con exactitud qué es lo que se está estudiando. En sus propios términos los autores afirmaron que “a veces es útil encubrir los interrogantes reales de la investigación para reducir la inhibición de las personas y la amenaza percibida” (Taylor y Bogdan, 1990, p. 67).

Además, se les explicó de manera global el diseño de la investigación y las implicaciones en los requerimientos de participación que esto conllevaría. Se les solicitó autorización para audiograbar la información que proporcionaran, se les dijo que participarían subdirectores de cuatro municipios del estado. Además se establecieron las condiciones de anonimato y confidencialidad (Álvarez-Gayou, 2003; Creswell, 2007; Spradley, 1980; Taylor y Bogdan, 1990).

De acuerdo con Woods (1995), “nadie le habla porque sí a cualquiera” (p. 77). Según el autor, en la obtención de la información está implícito el respeto que el informante construya por el proyecto en el que el investigador se halla empeñado y de la confianza en su capacidad para desarrollarlo. Durante las negociaciones de este estudio, tres de los sujetos solicitaron mayor información sobre el tratamiento que se le daría a la información, por tanto, fue necesario explicarles de modo general el proceso que se seguiría para el registro, la sistematización, la categorización de la información, la elaboración del reporte de investigación y su revisión por un comité y un asesor.

Durante las negociaciones, los cinco subdirectores aceptaron participar en el estudio; sin embargo, una vez iniciada la recolección de la información la muestra se



integró por cuatro sujetos ya que uno de ellos, el de más alto puntaje escalafonario, no aceptó participar en la investigación.

4.2.3 Diseño de instrumentos.

En 2011 se emplearon tres instrumentos para recolectar información. El primero fue el *Cuestionario de Identificación de los Participantes* con el que se recabó información demográfica de los sujetos, su formación académica y su trayectoria laboral (ver Apéndice A). Dado que es el sujeto participante quien conoce la historia de su propia vida, las características del medio cultural en el que está inmerso y el concepto que de sí mismo tiene, este instrumento permitió conocer su contexto de manera general (Schwartz y Jacobs, 1984). La información que se obtuvo del informante por medio de este instrumento permitió considerar el orden de las preguntas y la manera de plantearlas durante la entrevista posterior (Rodríguez, Gil y García, 1999).

El segundo instrumento fue la *Batería de Guiones de Entrevista para Subdirectores*. Se trató de cuatro guiones para entrevista diseñados con la finalidad de funcionar como puntos generales que deberían cubrirse con cada informante (Rodríguez et al., 1999; Taylor y Bogdan, 1990). Estos se desarrollaron con base en la revisión de la literatura. Además de otros trabajos, la obra de Hargreaves y Fink (2008) sobre la sucesión del liderazgo y los trabajos de Remedi (2008), Ulloa (1996) y Gil (1994) sobre momentos específicos en las trayectorias de los sujetos en las instituciones: su trayectoria personal, sus experiencias previas y su incorporación a la institución, influyeron en la construcción de los guiones I, II y III. El guión IV consistió en un cuestionario diseñado específicamente para cada subdirector. Fue elaborado con base en la información recabada por los tres cuestionarios previos.

El tercer instrumento lo constituye la *Bitácora de observación desarrollada en las entrevistas*. En la medida de lo posible se siguieron las recomendaciones de Woods (1995); es decir, se anotaron los elementos que no se comprendieron a primera vista y las impresiones respecto a las actitudes de los entrevistados. Además, de acuerdo con Taylor y Bogdan (1990), Bertely (2000) y Denzin (2009), se registraron las condiciones de la negociación y de acceso, la fecha, la hora y el lugar de los encuentros, los comentarios de la



observadora, las descripciones de los escenarios, de terceras personas cuya participación fue relevante para el estudio y de la interacción con ellas, las dudas y tópicos emergentes que podrían ser abordados en entrevistas posteriores. Las notas no sólo se elaboraron durante las entrevistas sino también durante las negociaciones para las entrevistas, pues según los autores “deben registrarse después de encuentros cara a cara y conversaciones telefónicas (Taylor y Bogdan, 1990, p. 45). Este último instrumento tuvo un propósito meramente procesual, pues fue relevante para la reestructuración de las entrevistas y el análisis; sin embargo, no se desarrolló un apartado de resultados basado en la información recabada a partir de este instrumento en específico.

4.2.4 Características de los participantes.

El grupo de participantes estuvo integrado por cuatro de los cinco subdirectores próximos a ser ascendidos. Se trató de un grupo con cierta homogeneidad interna: todos varones, contaban con una formación inicial ubicada en alguna área de la educación, tenían estudios de posgrado (maestría en su mayoría), con más de 30 años de servicio y con experiencia en la docencia, la subdirección y en otros puestos directivos a los que han accedido mediante comisión. Tres de ellos pertenecen a algún nivel de Carrera Magisterial, dos trabajan en secundarias técnicas y dos en secundarias generales; de acuerdo con Marcelo (1995), dos de ellos pueden ser considerados como principiantes porque no contaban como más de tres años en el puesto y los otros dos, como expertos por superar este mismo periodo en el trabajo de subdirector de escuela. En la Tabla 5 se precisa esta información para cada entrevistado.

Tabla 5. Características de los subdirectores participantes.

Director	Cosme	Javier	Rubén	Juan
Tipo de secundaria	Técnica	Técnica	General	General
Edad	57 años	50 años	55 años	56 años
Tiempo de trabajo en el SEM	30 años	30 años	32 años	33 años
Tiempo como subdirector	3 años	4 años	3 años	11 años
No. De escuelas en las que trabajó como subdirector	2 escuelas	2 escuelas	1 escuela	Una escuela en dónde fue fundador.
Comisiones	Dirección	No	Dirección	Dirección, Secretario de conflictos SNTE.
Formación técnica	Música y pintura	Ocnología, navegación y pesca. (Universidad, Bachillerato técnico)	Ninguna	Computación, inglés, herrería.
Formación inicial	Licenciado en educación con especialidad en español y literatura española (UPN)	Licenciado en Educación con especialidad en Ciencias Naturales (Escuela Normal)	Licenciado en Literatura y Lingüística (Universidad)	Licenciado en pedagogía (Universidad)
Posgrado	Maestría en formación docente (UPN)	Maestría en educación (Normal estatal). Doctorado en investigación educativa (Universidad)	Maestría en educación (UPN)	Maestría en Educación (UPN)
Formación continua	Conocimiento del adolescente, sexualidad humana, desarrollo del potencial humano	Pedagogía, adolescencia, RES.	Inglés, Cursos diversos por medio de los Talleres Generales de Actualización y luego los cursos básicos.	Gestión escolar, computación, programación en sistemas

Fuente: Elaboración propia.



Si bien pudiera inferirse que se trataba de los subdirectores con mayor puntaje escalafonario, no fue así. Para el caso de los sujetos que trabajan en secundarias técnicas había más de cinco nombres que encabezaban la lista, mientras que para la lista de las escuelas generales, los nombres que precedían a los sujetos participantes excedían de diez. Dado que por medio de las autoridades educativas fue posible conocer que los ascensos por año son reducidos, es posible inferir que no todos los subdirectores que encabezan la lista fueron promovidos y que existen otros factores que en muchos casos propician el rechazo del puesto.

4.2.5 Recolección de información.

La recolección de información se desarrolló por medio de entrevistas a profundidad durante los meses de septiembre de 2011 a enero de 2012. De manera cronológica, las negociaciones con las autoridades educativas para obtener acceso a los subdirectores y las entrevistas con cada participante se ubicaron en el tiempo como se muestra en la Figura 1.

Se tuvieron cuatro entrevistas con cada subdirector -16 entrevistas en total- en las que se emplearon los distintos guiones de entrevista previamente elaborados. Cada una tuvo un propósito específico. Estos se definieron del siguiente modo:

- La primera entrevista buscó conocer las experiencias de ingreso al puesto de subdirector escolar y el aprendizaje de las funciones (ver Apéndice B).
- La segunda entrevista indagó sobre opiniones y concepciones sobre el puesto desde su perspectiva como experto en la función (ver Apéndice C).
- La tercera entrevista requirió información sobre las expectativas que el participante tiene sobre el puesto de director escolar y sobre su conocimiento sobre la escuela en la que obtendrá el ascenso (ver Apéndice D).
- La cuarta entrevista sirvió para precisar información o detallar relatos relevantes para la investigación; por tanto, fue imposible eludir cierto grado de análisis después de cada encuentro (Woods, 1995). Se elaboraron cuatro guiones distintos para la cuarta entrevista: uno para cada subdirector.



Durante esta entrevista también se sometió a consideración de los entrevistados la primera reconstrucción hecha sobre sus itinerarios: académico, previo al ascenso y en el puesto de subdirector de escuela.

El conjunto de entrevistas buscó marcas en el trayecto de los subdirectores que permitieran conocer las formas en las que construyó su estilo de trabajo como subdirector escolar. Si bien cada entrevista tuvo un propósito específico, la información obtenida en cada encuentro con el subdirector, forma un “gran todo” que difícilmente se limita a los objetivos particulares de las entrevistas. Esto debido a que los subdirectores constantemente hacían saltos a episodios pasados que eran tomados como punto de referencia para evaluar la circunstancia central del relato, pero que servían para precisar eventos que ya habían sido narrados en otras entrevistas.

La Figura 1, además, especifica los escenarios en donde se desarrollaron los encuentros para las entrevistas. En este estudio, fueron los entrevistados quienes determinaron los lugares de reunión, que básicamente se ubicaron en alguno de los siguientes tipos: (1) espacios privados (oficinas escolares, prefectura, salón de clase), generalmente son espacios en donde el investigador necesita autorización para acceder a ellos; (2) espacios semipúblicos o cuasi públicos (café, restaurantes) representan espacios de libre acceso para el investigador, fuera de la organización y de carácter neutral (Spradley, 1980, Taylor y Bogdan, 1990). La mayoría de las veces, todos optaron por los espacios privados e institucionales.

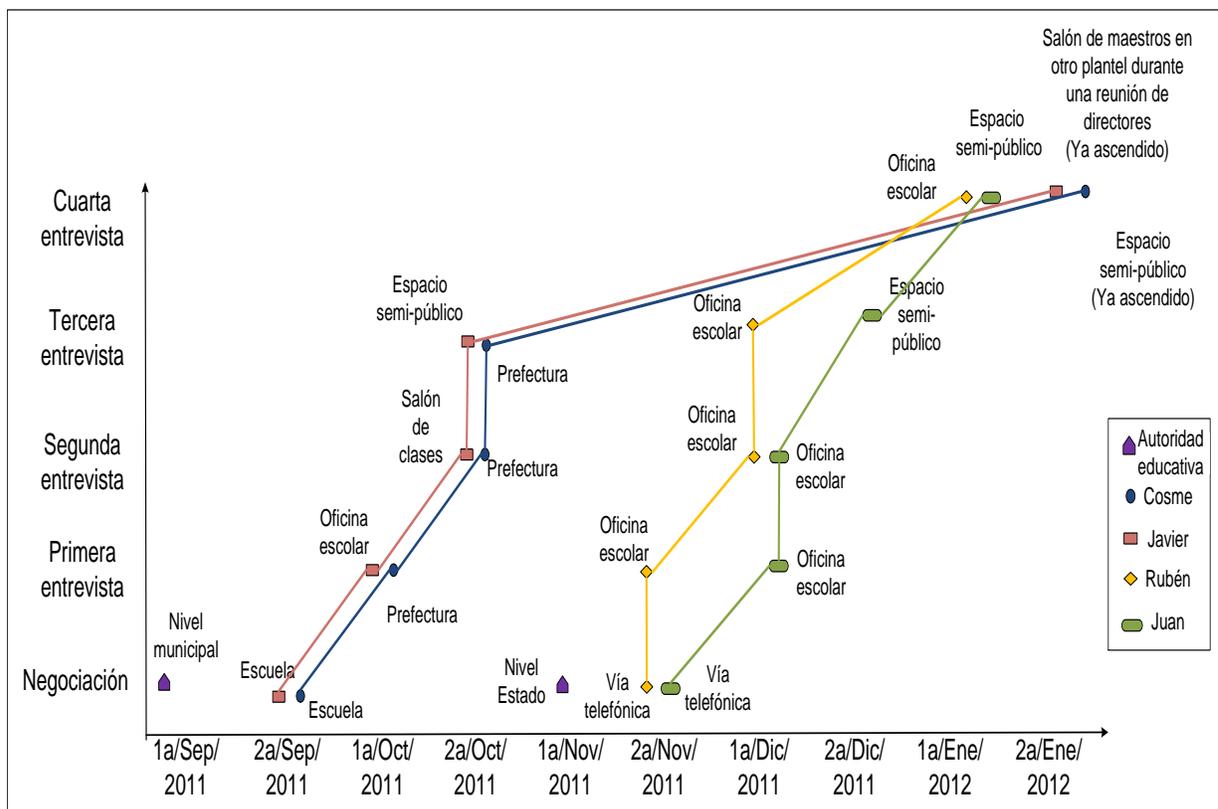


Figura 1. Recolección de información.

Fuente: Gráfica de las cuatro sesiones de entrevistas llevadas a cabo con cada participante que incluye los lugares donde se llevaron a cabo los encuentros. Elaboración propia.

Una nota aparte es que en cada encuentro se completó el guión provisto para la entrevista; sin embargo, el volumen de información aportado por cada entrevistado al corpus de datos fue variable debido al nivel de especificidad empleado, a la densidad anecdótica utilizada y al estilo de comunicación de cada subdirector. Esta información puede ofrecer la oportunidad de considerar el motivo de la posible recurrencia a los testimonios de algún participante sobre otros. La Figura 2 muestra la contribución de cada entrevistado al conjunto de datos.

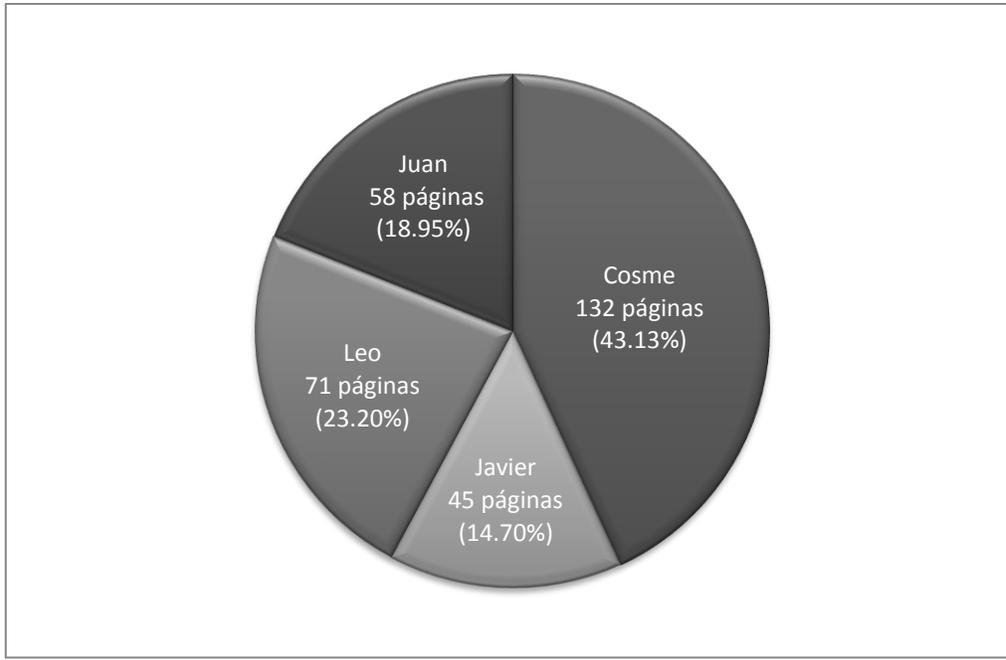


Figura 2. Distribución de la información recabada en las entrevistas.

Nota: Porcentaje de aportación de cada participante a la extensión del corpus de datos. Elaboración propia.
Fuente: Elaboración propia.

4.2.6 Registro de la información.

Woods (1995), Taylor y Bogdan (1990) y Schwartz y Jacobs (1984) recomiendan el uso de dispositivos de grabación a condición de que no inhiba al entrevistado o éste niegue el permiso para emplearlo. Dado que los subdirectores concedieron su autorización, todas las entrevistas fueron audiograbadas para su registro. Se obtuvieron aproximadamente 1209 minutos de grabación. Posteriormente todas las grabaciones fueron transcritas por lo que se produjo un corpus de 306 páginas con un formato de 12 puntos y con espacio y medio de interlineado.

Los registros fueron elaborados bajo el formato recomendado por Bertely (2000) y Denzin (2009). Se dejó un espacio al margen derecho para anotar comentarios y precisiones –lo que Bertely denomina como *columna de interpretación*– se asignó una clave de identificación para cada entrevista.

La clave de identificación permite localizar los testimonios de los participantes dentro del texto de la transcripción. Un ejemplo del formato seguido es: “E1-Rubén-36”,



integrada por el número de encuentro (E1), el pseudónimo del participante (Javier) y el número de página de donde se extrajo cada testimonio (36).

4.2.7 Análisis de la información.

Usualmente, al hablar de análisis cualitativo, los autores distinguen entre la lógica inductiva –como un razonamiento donde las categorías de análisis se van definiendo a partir de lo que se encuentra en los datos– y la deductiva –donde las categorías se basan en un modelo conceptual, o bien, se adopta o adapta un modelo de códigos genéricos y se sitúan en una de ambas perspectivas (Acell, s.f.; Álvarez-Gayou, 2005; Hernández et al., 2008; LeCompte y Schensul, 1999; Mayring, 2000; Porta y Silva, s.f.; Saldaña, 2009; Woods, 1995).

Un reducido número de autores ha discutido que el procedimiento de análisis cualitativo siempre estará compuesto de pasos inductivos y deductivos. La información ofrecida por los entrevistados debe ser siempre contrastada con teorías y marcos conceptuales. Wolcott (2009), por ejemplo, señaló la importancia de generar resultados a partir de los datos y relacionarlos con la literatura; Hammersley (1999) explicó que las descripciones resultantes del análisis de los datos están siempre estructuradas por conceptos y teorías.

Esta última postura es la que se adopta en este estudio frente al análisis de los datos, ya que las tres técnicas empleadas –análisis especulativo, análisis narrativo y análisis por categorías– se desarrollaron en un ir y venir entre la lógica inductiva y la deductiva. La

Figura 3 muestra este proceso.

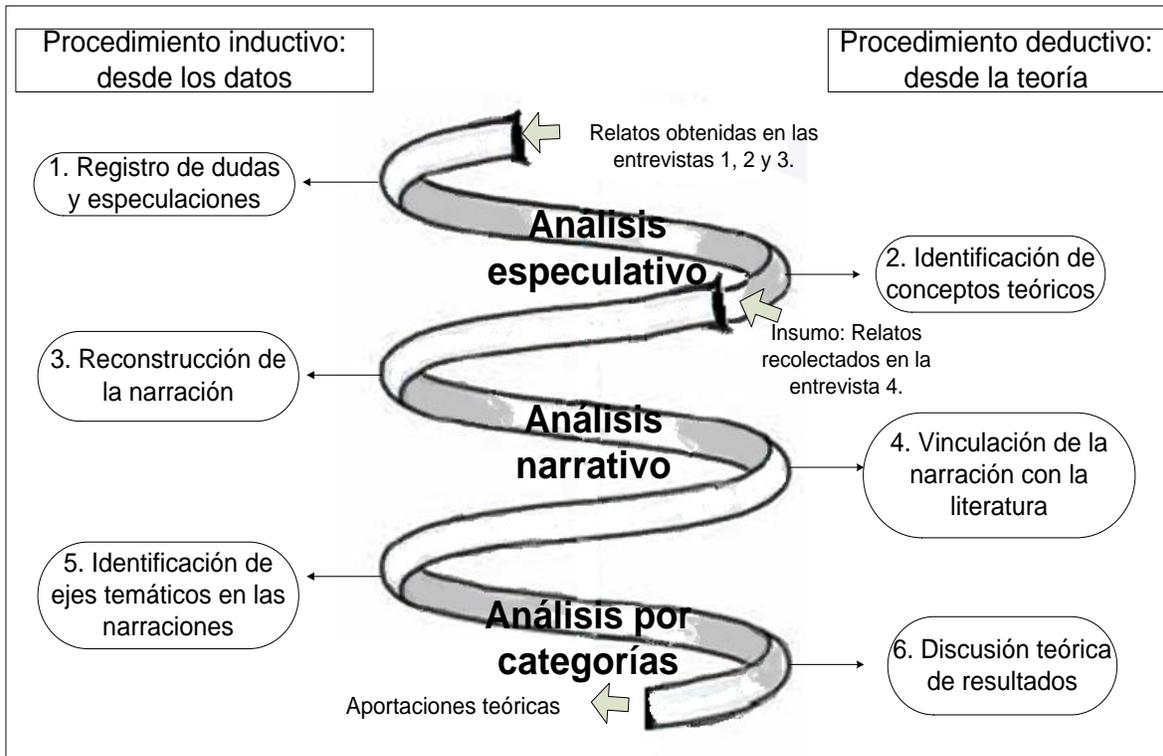


Figura 3. Representación del procedimiento del análisis de la información en el interjuego de las lógicas inductiva y deductiva.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación se describen los procedimientos seguidos para desarrollar el análisis especulativo, el análisis narrativo y el análisis por categorías para el tratamiento de la información.

Análisis especulativo.

Como primer nivel de análisis, posteriormente a cada entrevista se registraron los primeros comentarios, conjeturas, dudas y primeras relaciones con la teoría en la columna de interpretación (Bertely, 2000; Mora, 2003). Al ser de tipo especulativo, estos registros no poseen una estructura clara. Un ejemplo del análisis realizado se muestra en la Tabla 6. De acuerdo con Woods (1995), los comentarios en esta etapa:

Puede que presenten un cierto desorden, pues su objeto es más bien sugerir líneas de análisis, señalar las vías de posibles conexiones con otros datos y con la literatura, indicar la



dirección de futuras investigaciones, que construir resultados finales, netos y acabados (p. 139).

Los comentarios que se registraron en el análisis especulativo, si bien carecían de una estructura y una organización definidas fueron útiles en varios sentidos: Permitieron la definición de la cuarta entrevista (*Comment* [CNC1]), fueron útiles para registrar líneas de análisis que posteriormente serían consideradas para su integración en un sistema de categorías (*Comment* [CNC4]), sirvieron para identificar recurrencias o contradicciones en la información presentada por los informantes (*Comment* [CNC2], [CNC3]), o sirvieron para establecer primeras relaciones con la literatura (*Comment* [CNC5]).

Tabla 6. Ejemplo de análisis especulativo

Transcripción	Columna de interpretación
<p style="text-align: right;">ESub-2-Javier-10</p> <p>Javier: ¡Ah! Sigues llevando las actividades fuera porque tú sabes muy bien tus funciones: tú estás presente, tú vas a los salones, tú estás con los maestros, tú sigues. Pero las decisiones importantes de las que estamos hablando, las tomas de daciones del proyecto escolar pues no te toman en cuenta.</p> <p>CN: ¿Cómo resolvió usted esa cuestión si ya no le volvieron a hablar?</p> <p>Javier: ¡Me cambié de escuela! [Sonora carcajada] y soy tan feliz.</p> <p>CN: ¿Cuánto tiempo estuvo trabajando ahí?</p> <p>Javier: Casi un año.</p> <p>[...]</p> <p>CN: ¿Alguna otra experiencia difícil?</p> <p>Javier: [30] Me... ¿cómo se podría...? Me da preocupación el manejo con los padres de familia. El trato con los padres de familia me pone un poco a la defensiva.</p> <p>CN: ¿Cómo son?</p> <p>Javier: Como te decía, debes de escoger muy bien la forma de hablarles, por dónde llegarles; porque su entorno no es el mismo que el tuyo. A veces estás en la creencia que son personas como tú o que tienen los servicios como tú o que comieron como tú... y no. Y no Personas que viven al día, ¡luchan el día! Y a veces no les alcanza ni para eso. Y lo veo en el salón que hay niños sin comer, sin desayunar y todavía aquí les machacamos para que...</p>	<p>Comment [CNC1]: Si el subdirector es el que "sabe" lo que ocurre en la escuela y el director es quién toma las decisiones importantes, al no haber comunicación ¿esto no acababa en malas decisiones? ¿Qué decisiones fueron mal tomadas? ¿Cómo lo hubiera hecho usted?</p> <p>Comment [CNC2]: Se Cambió de escuela por problemas, igual que Cosme</p> <p>Comment [CNC3]: Ya lo comentó antes.</p> <p>Comment [CNC4]: La situación contextual es tomada como marco para definir a las personas y distinguirlas de sí mismo.</p> <p>Comment [CNC5]: Puede relacionarse con el concepto de PERMEABILIDAD de Frigerio, Pogy y Tiramonti. (1992, p. 20). Y Ulloa (1996).</p>

Fuente: Elaboración propia.



Análisis narrativo.

La narración de las trayectorias de los participantes debe abordar la historia narrada y el sentido crítico de la misma (Connelly y Clandinin, 1995). Estos dos elementos difícilmente pueden hacerse al mismo tiempo; por tanto, fue necesario desglosar el proceso en tres pasos:

-Paso 1. Elaboración de biogramas: la organización cronológica de los eventos estructurales de cada trayecto.

El primer paso para el estudio de las trayectorias es el ordenamiento general de las posiciones ocupadas sucesivamente por el sujeto. Para ello se construyeron biogramas que permitieron esquematizar los itinerarios. Dicha construcción es más que el ordenamiento de la información, es un análisis que requiere la identificación de los eventos clave para la vida del sujeto y ordenarlos cronológicamente, ya que usualmente los entrevistados emplean desfases temporales que distinguen entre tiempo del discurso y el tiempo de la historia (Connelly y Clandinin, 1995).

Se identificaron las posiciones ocupadas en la trayectoria completa, tales como años de estudio, incorporación al SEN, integración a la carrera docente, obtención del tiempo completo, ascenso a la subdirección escolar, cambios de escuela y motivos de estos movimientos, ascensos provisionales y en algunos casos, ascensos a la dirección por basificación.

Cada biograma presentó los espacios del itinerario, la duración de la estancia en el espacio y detalles diversos sobre la experiencia del sujeto. El Apéndice E, muestra los biogramas que fueron presentados a los participantes en la cuarta entrevista.

De acuerdo con Creswell (2007), la reconstrucción de los eventos debe ser aprobada por los participantes; por tanto, los biogramas se sometieron a la consideración de los subdirectores durante la cuarta entrevista; además, funcionaron como estructura cronológica para plantear las dudas y los comentarios que habían sido registrados en el análisis especulativo durante las tres entrevistas previas. Este procedimiento permitió confirmar los relatos que en la narración de los sujetos parecían ser claves o centrales para cada participante (Creswell, 2007; Czarniawska, 2004).



-Paso 2. Elaboración de la narración ontológica: la reconstrucción de la historia de cada participante.

Harling (2009) empleó el concepto de narración ontológica para referirse a la historia del sujeto que se registra a través de los relatos del individuo, pero que toma forma a partir de la reconstrucción del investigador. La selección de los testimonios no sólo se basó en la identificación de los espacios de los itinerarios, sino que además, identificaba episodios de las narraciones que contribuían a definir al sujeto, identificar la formación y el aprendizaje sobre el puesto, entender su posicionamiento como autoridad y otros elementos que dieran cuenta de la experiencia de ser subdirector de escuela.

Es pertinente considerar que no se trata de un trabajo anclado en un sistema de categorías como típicamente se desarrollaría en otras perspectivas del análisis cualitativo, sino que se trata de temas que ofrecen un marco estructural en la reconstrucción de las trayectorias. Por este motivo, con el propósito de operacionalizar los temas, en lugar de establecer una definición de categorías, se asocian un conjunto de preguntas rectoras que permitan al lector identificar el tipo de testimonios que se buscaba en las entrevistas. La Tabla 7 muestra los temas identificados para el análisis.



Tabla 7. Temas articuladores para el análisis narrativo.

	Tema	Pregunta rectora
Tema 1	Identificación del sujeto	<i>¿Qué formación tiene el sujeto?</i> <i>¿Qué condiciones laborales tiene el sujeto en el momento de la entrevista?</i> <i>¿Tiene trabajos paralelos?</i>
Tema 2	Itinerario	<i>¿En qué trabajos se desarrolló previamente a su incorporación al SEN?</i> <i>¿Cómo se incorporó al SEN?</i> <i>¿Qué puestos ha ocupado en el SEN?</i>
Tema 3	Movimientos en la estructura del SEN.	<i>¿Qué motivos propiciaron los cambios?</i> <i>¿Cómo ocurrieron?</i>
Tema 4	Características de los contextos de trabajo.	<i>¿En qué contextos ha trabajado como directivo?</i> <i>¿Qué características tienen los contextos en los que ha trabajado como directivo?</i>
Tema 5	Relaciones con los directores.	<i>¿Cómo ha sido la relación con los directores con quienes trabajó?</i>
Tema 6	Aprendizaje previo y en el puesto.	<i>¿Qué conocía sobre el puesto de subdirector previamente al ascenso?</i> <i>¿Cómo aprendió el puesto?</i>
Tema 7	Conocimiento previo de los contextos donde fue subdirector escolar.	<i>¿Qué conocimientos previos tenía el sujeto del (los) contexto (s) donde trabajaría como subdirector?</i>
Tema 8	Relación con los profesores (inicial y posterior)	<i>¿Cómo fue recibido en el nuevo contexto de trabajo?</i> <i>¿Cómo evolucionó la relación con los profesores?</i>

Fuente: Elaboración propia.

La elaboración de las narraciones se basó en un proceso de selección de testimonios que responde a un doble criterio: uno relacionado con las posiciones en el itinerario ocupadas en un orden cronológico, y otro de temas articuladores que se relacionan con aspectos relevantes atravesados como experiencias en dichas posiciones cronológicas. La selección de los testimonios puede representarse como en la Figura 4.

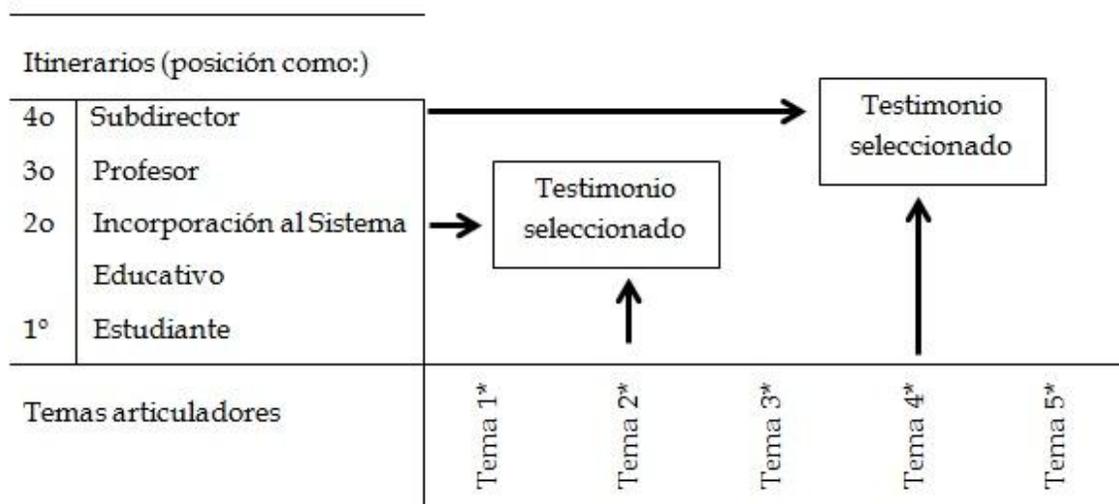


Figura 4. Representación de la selección de testimonios.

Nota: La selección de los testimonios para la reconstrucción de las narraciones de las trayectorias se realizó con base en dos criterios: uno de temporalidad que refiere a los espacios ocupados por los sujetos en distintos itinerarios de la trayectoria y otro de temas articuladores que se presentan en dichos itinerarios. *Los temas articuladores corresponden a los contenidos mostrados en la Tabla 7.

Fuente: Elaboración propia.

La selección de testimonios por medio de eventos significantes y apoyado en temas de análisis no sólo permitió construir narraciones con continuidad temporal –con un pasado que enmarca eventos significativos para el hablante, un presente que transmite valores y un futuro que denota intenciones (Car, 1986 en Connelly y Clandinin, 1995) –, sino también ancladas en los contextos específicos de cada entrevistado, matizadas por las interacciones que estos establecen con otros actores (Creswell, 2007). Dichos temas posibilitan conocer las condiciones en que los subdirectores llegaron al ascenso, aunque no en todos los casos proporcionaron información sobre la totalidad de los temas del esquema.

Si bien las entrevistas a profundidad brindan mayores insumos de información, los temas contenidos en la Tabla 7 permitieron la articulación de las narraciones que dieron cuenta de la trayectoria de los sujetos.

Es necesario señalar que dado que la reconstrucción de la trayectorias y su análisis responde a un proceso selectivo –primero construido por el narrador, luego por el intérprete–, las narraciones obtenidas como el producto del análisis serán parciales, imperfectas y siempre inacabadas (Connelly y Clandinin, 1995; Reissman, 1993).



El producto del análisis son cuatro narraciones que documentan la trayectoria de los participantes desde el momento de egreso de sus primeros estudios (técnicos o de licenciatura) hasta el momento de su ascenso a la dirección escolar. Estas descripciones representan el primer nivel de comprensión del evento (Maxwell (1992) y se detallan en el Capítulo V de este mismo trabajo.

Análisis de las narraciones por categorías.

Reissman (1993) señaló que las narraciones requieren una interpretación. Ésta puede desarrollarse como parte de la propia narración en la reconstrucción de una narración epistemológica (Harling, 2009), en donde el investigador construye una interpretación basada en sus explicaciones y valoraciones sobre los testimonios del sujeto. Sin embargo, este método analítico puede dificultar la identificación de coincidencias entre los casos. Para superar esta limitante, se consideró necesario desarrollar un análisis por categorías; sin embargo, al aplicar este método de análisis en las entrevistas crudas, la historia y el contexto de los sujetos se fragmenta y estos quedan desdibujados.

Nuevamente, el análisis por categorías no se realizó de la manera típica en la que suele emplearse en otros estudios cualitativos, en los que las que se codifican las entrevistas crudas; luego, los códigos se categorizan; y finalmente, éstas se agrupan en meta-categorías con el propósito de teorizar (Glaser y Strauss, 1967). La categorización se hizo tomando como corpus los datos previamente tratados; es decir, se categorizaron las narraciones.

Los temas tratados en el análisis previo, fueron reorganizados en categorías generales que podían ser observadas en los relatos de los participantes. Cada categoría se identifica y se discute de acuerdo a los autores planteados en el Capítulo III, mismo que expone el marco teórico de este trabajo. Así, los temas tomados como categorías generales fueron: los trayectos de los subdirectores, la definición del puesto de subdirector escolar y la aplicación de la normatividad, el proceso de socialización, la legitimación de la autoridad y la construcción de un orden caracterizado como liderazgo o como dirección en la institución, como estilo de trabajo. Estos conceptos se definen en la discusión de los resultados. La



Figura 5 muestra la integración de las categorías generales a partir de los contenidos de las narraciones.

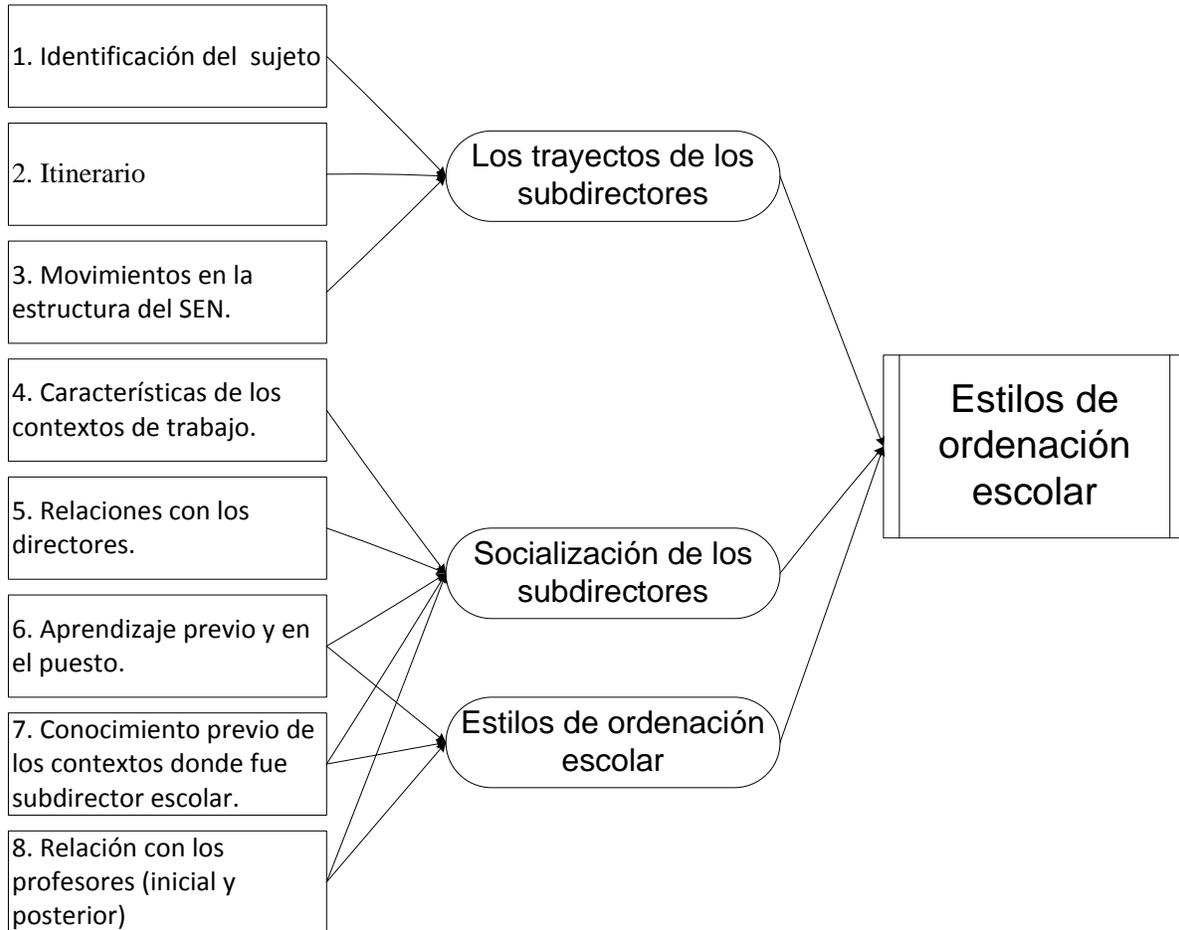


Figura 5. Categorías generales aplicadas en el análisis por categorías de las narraciones.

Fuente: Elaboración propia.

Esta propuesta metodológica permite teorizar sobre el objeto de estudio, al tiempo que el sujeto es mantenido en primer plano. El análisis se guía por los elementos contextuales y culturales que se reconocen en las trayectorias del sujeto, y por una perspectiva teórica construida a partir del análisis de categorías aplicado a las narraciones. Así, mediante las narraciones se llegó a conocer al sujeto –en tanto sujeto–, el contexto, su trayectoria y los estilos de ordenación escolar adoptados en el desempeño del cargo.



4.2.8 Validez y verificación de resultados y conclusiones.

La verificación de los resultados encontrados y las conclusiones obtenidas son los criterios de calidad de la investigación. Se sigue el planteamiento de Maxwell (1992) sobre la validez descriptiva, la interpretativa y la teórica. Para verificar la validez, de los resultados se implementaron algunas de las técnicas descritas por Miles y Huberman (1994). A continuación se describen.

Nivel descriptivo.

La reconstrucción de las trayectorias de los participantes representa la descripción de la investigación (Capítulo V). Según Glaser y Strauss (1967), esta descripción constituye la teoría sustancial que se circunscribe al área de indagación.

De acuerdo a lo planteado por Maxwell (1992), se siguieron los criterios de apropiación del evento: se registraron grabaciones, se desarrollaron las transcripciones completas y se identificaron los fragmentos que cumplieran con el propósito de la reconstrucción narrativa, cumpliéndose de esta manera con los parámetros de calidad de la validez descriptiva señalada por el autor.

Además, para verificar los resultados obtenidos, se empleó una de las técnicas descritas por Miles y Huberman (1994). Se recurrió a los informantes para que validaran los primeros resultados, con lo que fue posible corregir los biogramas elaborados y confirmar los eventos críticos que serían integrados en las trayectorias.

Aunque la selección de la muestra, no se realizó de modo probabilístico, los participantes representaron el 80% de los subdirectores que estaban por ascender al puesto de la dirección escolar; al ser sujetos elegidos con el propósito de que tuvieran la posibilidad de dar cuenta de su itinerario total, desde sus años de estudiantes, hasta la salida de la subdirección escolar, se tuvo la posibilidad de observar diversos casos en los que se presentaba la variabilidad de la experiencia de ser subdirector de escuela secundaria. De acuerdo con Miles y Huberman (1994), este tipo de representatividad de la muestra constituye otra de las estrategias para favorecer la calidad del estudio.



Nivel interpretativo.

La interpretación de este estudio es el producto del análisis por categorías (Capítulo VI); sin embargo, también se encuentran atisbos de significación de los sujetos en la descripción de las trayectorias. Como parte de las técnicas para valorar las interpretaciones se acudió a miembros del universo con características similares a los participantes de este estudio. Específicamente se consultó a una autoridad educativa y a un director de escuela secundaria sobre la plausibilidad de las inferencias realizadas a partir de las descripciones obtenidas en el nivel anterior. Esta acción es a la que Miles y Huberman (1994) denominan como técnica de corroboración.

Dado que el nivel interpretativo debe ser desarrollado en concordancia con la teoría y con los términos observados en los textos empíricos, presenta un intercambio y un diálogo entre los conceptos *emic* y *etic* en los que se buscó un apego a los significados de los participantes (de acuerdo a lo sugerido por Maxwell, 1992).

Otra de las técnicas planteadas por Miles y Huberman (1994) utilizada en la investigación es la triangulación con documentos. Las declaraciones de los subdirectores entrevistados fueron trianguladas con el análisis de los documentos normativos que definen las responsabilidades y derechos de la función. Este ejercicio permitió construir inferencias sobre distintas significaciones de los subdirectores respecto al puesto.

La tercera táctica propuesta por Miles y Huberman (1994) que se puso en práctica fue la búsqueda de “evidencia negativa o contradictoria”. De acuerdo con los autores, cada inferencia a la que el investigador llega debe ser sometida como referencia a la lectura de los textos totales de las entrevistas con la finalidad de buscar episodios o elementos que contradigan la conclusión preliminar a la que se ha llegado.

Nivel teórico

El nivel teórico implica la abstracción de conceptos emergentes de las descripciones e interpretaciones, o bien, la consolidación de una teoría. Glaser y Strauss (1967) denominan estas construcciones como teorías formales. El nivel teórico de esta investigación también se encuentra representado en el Capítulo VI. Dicho apartado incluye abstracciones realizadas a partir de la descripción de los resultados y del propio análisis por categorías.



Según lo plantea Maxwell (1992), se buscó que la teorización fuera incluyente de los dos niveles previos.







De frente a la dirección escolar.

Descripción de las trayectorias

Las trayectorias conforman un común constituido de singularidades.

Sandra Nicastro y Beatriz Greco.

El presente apartado reconstruye las trayectorias de los participantes en un formato de narrativa. Representa los resultados de la investigación y la descripción del suceso, primer paso de la comprensión en la investigación cualitativa de acuerdo con Maxwell (1992).

Se presentan cuatro casos. La descripción de cada uno posee particularidades; sin embargo, todas las narraciones siguen una estructura similar que permite organizar y sistematizar los datos, para su posterior discusión. Para la reconstrucción de cada caso se tomaron en cuenta los distintos espacios ocupados en el itinerario; además, fue necesario identificar episodios que dieran cuenta de los temas de interés que funcionaran como articuladores.

Cada trayectoria, además de exponer la ocupación de diferentes espacios por los participantes en la investigación, los motivos de cambio, las interacciones que establecieron con actores de los planteles en los que trabajaron y los procesos mediante los cuales asumen el puesto, presenta características de las carreras de cada subdirector y de los estilos que muestran como directivos escolares; esto es, como actuales subdirectores y como futuros directores de escuela.

El lector encontrará cuatro carreras profesionales, protagonizadas por cuatro personajes construidos por los propios narradores. La clasificación de las carreras



presentadas en esta introducción es una aplicación de los términos construidos por Marshall et al. (1991) y Marshall (1993) sobre las carreras de los subdirectores:

Javier, un subdirector encaminado hacia un estilo normativo-jerárquico, con base en la interpretación de su trayectoria muestra una *carrera de asistencia* en donde evidencia disposición para asumir un lugar en la jerarquía escolar. Hacia el final de su carrera como subdirector, se establece como una autoridad legitimada delante de los docentes, mantiene relaciones positivas con la autoridad escolar y participa activamente en la dirección de la escuela desde su posición como subdirector.

Rubén, un subdirector enfocado hacia el desarrollo de las tareas de las posiciones que ocupa a lo largo de su trayectoria, pero con poca participación política, presenta una *carrera obstaculizada*, ya que es el sujeto que relata más dificultades para conseguir una estabilidad laboral en sus años de docencia; así también, durante su carrera como subdirector no expresa satisfacción por los resultados obtenidos durante su trayectoria. La carrera de Rubén, también pudiera ser categorizada como una carrera infravalorada por tratarse de un sujeto con altas calificaciones profesionales y con formación para desempeñarse en actividades distintas a las que realiza en toda su trayectoria magisterial.

Juan, un director caracterizado como político-autoritario, presenta una *carrera en ascenso*. Es el único de los cuatro casos que logra obtener con relativa facilidad una estabilidad laboral poco tiempo después de ingresar al SEN. También logró estabilidad en su periodo como subdirector, mostrándose como un sujeto hábil para establecer relaciones políticas y con capacidad para manipular las situaciones y solucionarlas para su beneficio.

Finalmente, Cosme un sujeto carismático, muestra una *carrera estancada*, no propiamente en el sentido laboral como lo exponen Marshall et al. (1991) y Marshall (1993), sino desde una postura simbólica en la que no logra conseguir plenamente sus intereses particulares sobre el puesto, por lo que muestra insatisfacción. A continuación se detalla cada uno de los casos.

La trayectoria de Javier, un subdirector

normativo-jerárquico

La norma te lo indica. No hay más. Tú estás para recibir órdenes como subdirector. Aún sigues siendo un subalterno. Con mayores responsabilidades, pero aún sigues siendo subalterno. No debe de olvidarlo uno. Eso es. (E1-Javier-9).



5.1 La trayectoria de Javier, un subdirector normativo-jerárquico

Javier trabajaba como subdirector en una secundaria técnica ubicada a siete minutos de su domicilio. Hacía cinco años que la escuela había sido reubicada a esa colonia debido a los cambios en los grupos poblacionales: había disminuido el número de habitantes en la localidad de origen e incrementado en esta nueva sección de la ciudad.

Era el primer ciclo escolar que Javier laboraba en esta escuela como subdirector, pero ya había trabajado ahí como docente, antes de que ésta fuera reubicada. El personal del plantel se componía de 21 miembros, de los cuales 18 eran docentes. El número de alumnos se había incrementado gradualmente y en su quinto año de trabajo atendían a 370 estudiantes. Con el creciente número de la población escolar, se proyectaba abrir el turno vespertino.

Javier provenía de una familia donde hay otros profesores –un hermano es director y su esposa, profesora–; sin embargo, estos sujetos no aparecieron activamente en el relato de su trayectoria. A diferencia de otros directores con este recurso, Javier no dio evidencias de haber utilizado los vínculos familiares como una alternativa para mejorar su condición laboral dentro del SEN.

Con 50 años de edad, Javier ya tenía 31 años de antigüedad en el SEN; es decir, un año más del tiempo necesario para acceder a la jubilación. Había trabajado poco más de cuatro años como subdirector de escuela en cuatro planteles distintos, doce como docente y más de 10 en distintos puestos administrativos. En Carrera Magisterial estaba ubicado en el nivel A, lo que representaba un aumento salarial aproximado a nueve horas en salario al ascender al puesto de director.

Las entrevistas se desarrollaron dos meses antes de que Javier obtuviera el ascenso. En ese momento, Javier trabajaba como profesor universitario impartiendo una asignatura de metodología de la investigación a estudiantes de posgrado; sin embargo, abandonó ese empleo durante el periodo de las entrevistas. En ese momento, Javier ya sabía que sería ascendido al puesto de director escolar; incluso, conocía la ubicación de la nueva escuela a la que sería trasladado.



Javier relató diferentes itinerarios en su trayectoria. Debido a la estructura del guión de la entrevista, inició describiendo su formación académica, su etapa previa a la docencia y sus años como profesor de grupo. La

Figura 6 muestra de manera gráfica la trayectoria de Javier durante sus años de trabajo en el SEN, en diferentes etapas de desarrollo y estatus laboral. A continuación se presentan cada una de estas etapas o itinerarios.

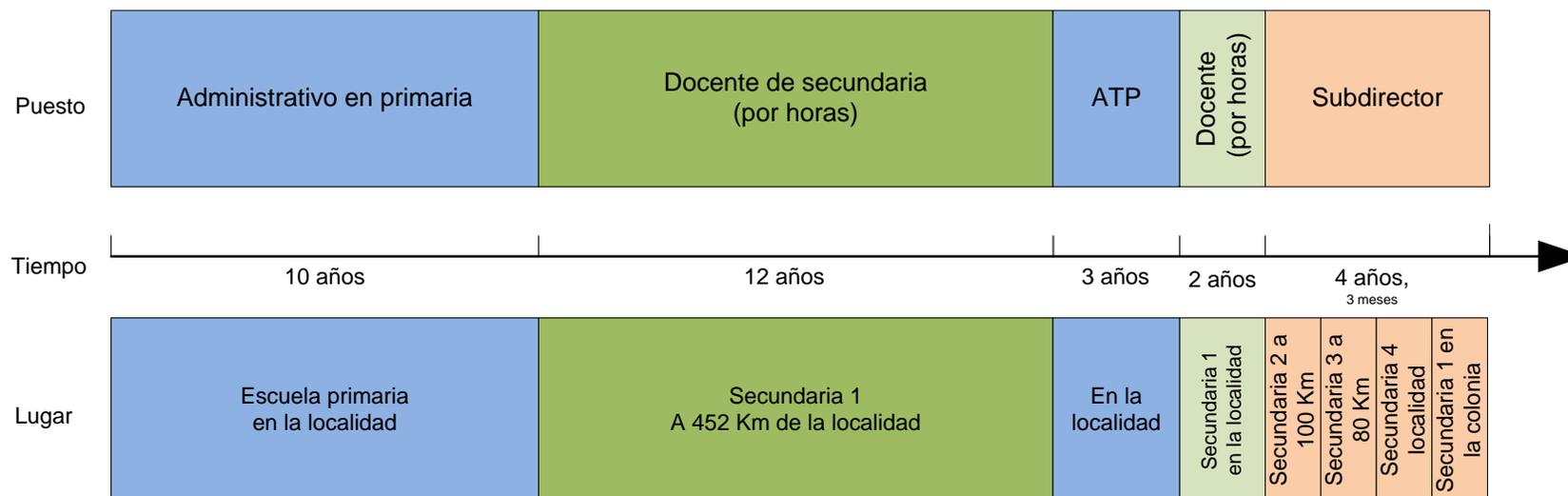


Figura 6. Itinerario laboral de Javier en el SEN, previo al ascenso a director escolar.

Nota: La representación del itinerario de Javier permite observar que, previamente al ascenso al puesto de subdirector escolar, trabajó por 13 años en puestos cercanos a la actividad de subdirectores y directores (administrativo y Asesor técnico Pedagógico [ATP], periodo similar al que laboró como profesor de grupo. El ascenso a la subdirección se hace en un momento cercano a los 30 años de servicio,, tiempo mínimo requerido para la jubilación. Durante el periodo como subdirector trabajó en cuatro escuelas distintas. La esquematización de esta movilidad permite observar que se acercaba a su lugar de trabajo.

Fuente: Elaboración propia.



5.1.1 Itinerario de formación.

Javier es Licenciado en Ciencias Naturales y Maestro en Educación, egresado de una escuela normal. Terminó el doctorado en Investigación Educativa en una institución universitaria y está en proceso de obtener el grado. Además, cuenta con estudios técnicos de navegación y pesca, carrera trunca en Oceanología y se ha formado en diversos cursos y talleres impartidos por el SEN relacionados con la pedagogía en general, la adolescencia, la Reforma de Educación Secundaria (RES) y la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

La formación inicial de Javier –Ciencias Naturales, Oceanología, navegación y pesca– le permitieron ubicarse como docente en asignaturas de Ciencias Naturales durante 12 años de su trayectoria. Los estudios de posgrado, los cursos y los talleres se realizaron de manera paralela mientras trabajaba en distintos puestos en el SEN.

La formación académica de Javier está mayormente centrada en la profesionalización de la docencia y no en el trabajo administrativo. Como sus estudios de doctorado están encaminados hacia la investigación educativa, Javier ha traducido estos conocimientos en una experiencia docente al emplearse como catedrático en asignaturas sobre metodología de investigación.

Javier posee un amplio capital cultural institucionalizado que, se esperaría, le ofreciera un conjunto de herramientas para desempeñar su tarea como subdirector de escuela; sin embargo, él mismo desvincula por completo su itinerario de formación académica del trabajo que desempeña como subdirector de escuela:

Son los conocimientos generales, lo que te queda (...). Lo que te prepara para ser director no son los estudios, es la experiencia y el trato con los maestros, el trato con los niveles, el manejo de programas, el manejo de los contenidos, la normatividad, eso es lo que te hace ser un directivo; la escuela no prepara para ser directivo (E4-Javier-1).

Los testimonios sobre el itinerario en el puesto directivo no muestran evidencias de marcas originadas en el itinerario formativo que sirvan para el trabajo de subdirector escolar. Aún en ausencia de ellas, los estudios y grados académicos representan un



elemento importante para conseguir el ascenso debido al alto puntaje escalafonario que se obtiene al presentar los documentos probatorios ante la Comisión Mixta de Escalafón.

5.1.2 Itinerario previo al ascenso.

Javier ingresó al SEN trabajando como administrativo en una escuela primaria federal y posteriormente se involucró en el trabajo docente en secundarias técnicas. Inició impartiendo asignaturas tecnológicas en el área de navegación y pesca, acorde con su formación técnica; trabajó también impartiendo clases de Química y Ciencias Naturales en la Secundaria 1.

Tras doce años de trabajo docente en la Secundaria 1, estuvo comisionado por tres años como Asesor Técnico Pedagógico (ATP), en donde diseñó e impartió cursos y talleres a profesores, directivos y supervisores. Luego, regresó al trabajo docente en donde duró, aproximadamente, dos años más. Hasta entonces, nunca obtuvo el tiempo completo pues su carga horaria como profesor sólo llegó a ser de 37 horas y no de las 42 que integran la jornada laboral de un docente.

Javier no detalló información sobre el itinerario previo a su trabajo como subdirector escolar; sin embargo en la información proporcionada se observó que, al igual que las de otros subdirectores, la trayectoria de Javier presentó un largo periodo de trabajo dedicado a la enseñanza. Por otro lado, al sumar los años en los que trabajó como administrativo –diez años–, como ATP –tres años– y como subdirector –cuatro años y tres meses–, se observó que las funciones desarrolladas durante su trayectoria habían estado mayormente asociadas a tareas administrativas y de trabajo con profesores y directivos que con la docencia (

Figura 6); esta condición pudo haber permitido a Javier desarrollar habilidades y adquirir conocimientos referentes a la dirección y la administración, como el manejo y aplicación de la normatividad, por ejemplo. Esta última fue referida de manera general como base para definir el puesto.

La norma te lo indica. No hay más. Tú estás para recibir órdenes como subdirector. Aún sigues siendo un subalterno. Con mayores responsabilidades, pero aún sigues siendo



subalterno. No debe de olvidarlo uno. Eso es. A mi forma de parecer muy particular, es lo que he hecho, yo me voy por la norma (E1-Javier-9).

Javier enfatiza la ubicación del puesto de subdirector dentro de una estructura jerárquica. Su definición del cargo no se centra en una perspectiva pedagógica, por lo que parece que tiene mayor peso la experiencia ocupacional adquirida en los más de diez años de trabajo en puestos como administrativo y como comisionado que en su tiempo de trabajo como profesor.

Como administrativo y como ATP tuvo la oportunidad de observar de cerca el trabajo de los subdirectores y directores, lo que le permitió irse definiendo como directivo. Al preguntarle sobre la preparación necesaria para trabajar como subdirector, Javier respondió que

Esa preparación es de la persona, no te la da un cursito, no te lo da un taller, eso ya... si vas a tomar ese puesto ya debes de traerlo. Ya tuviste mucho tiempo para haber aprendido a... a saber ser líder (E3-Javier-4).

Javier conceptualiza el conocimiento del puesto como un atributo adquirido por el sujeto mediante la observación de modelos durante los años previos al ascenso en los que pudo observar la función directiva; sin embargo, los conocimientos y habilidades que Javier obtuvo respecto a la función directiva no parecen haber sido adquiridas en su experiencia como docente, sino en actividades de otro orden, como el trabajo como ATP o como administrativo. En este sentido, sus experiencias profesionales fueron desde el inicio de su carrera una preparación para el puesto de subdirector escolar que habría de completarse después del ascenso. Javier señaló que, después de conocer las funciones de subdirector en su propia experiencia, sus conocimientos previos le parecieron superficiales. Dijo:

Después de tantos años ya conocía el panorama relativamente ¿cómo se podría decir? En forma superficial. Conocía algunas cosas un poco más concretas. No tenía una percepción de todo el contexto, de todo lo que es ser subdirector; sin embargo, yo conocía lo superficial y algunas cosas (E1-Javier-1).

La experiencia de ser docente parece tener impacto en la identidad de Javier, permitiéndole identificarse como parte del gremio de profesores. En su entrevista



transfiere la función de la figura de padre a la de profesor vinculándolas con la función de corregir a los jóvenes.

El hecho de ser padre no te permite quitarte esa función [de corregir la conducta de los jóvenes] (...). No es mi función, pero esa... no sé... eso le sale a uno como maestro. Eso lo traes porque lo traes. Así fuera maestro, así fuera subdirector, así fuera director, siempre estás sobre ese punto tan importante en el comportamiento de los muchachos (E2-Javier-6, 7).

De acuerdo con la concepción expresada por Javier, el educador se caracteriza por cualidades que se identifican con el rol paternal más que profesionales. Se expresa el interés en la corrección de la conducta o comportamiento de los estudiantes como una característica permanente en la identidad de los sujetos pertenecientes al gremio, independientemente del estatus laboral que se ostente.

Además, desde el ámbito laboral, su estatus de profesor, aunado a los altos puntajes escalafonarios obtenidos mediante su formación académica, le dio acceso a la oportunidad de ascender al puesto de la subdirección escolar, lo que le hubiera sido imposible desde el trabajo de administrador.

En resumen, puede decirse que el itinerario laboral y profesional de Javier fue desde el principio una experiencia que le permitió prepararse para el puesto de subdirector mediante el desempeño de cargos de mando medio; por tanto, la construcción de su identidad profesional inició muchos años antes de haber obtenido el ascenso. La oportunidad de trabajar como administrativo y luego como ATP lo inclinaron a construir un rol del puesto apegado a la normatividad y a reconocer los límites de la función del subdirector escolar.

Por otro lado, en el itinerario de Javier permean marcas asociadas a su formación inicial en la docencia mediante las cuales se identifica como profesor y se ratifican en el ejercicio de la enseñanza en niveles de educación superior. A su vez, el puesto de profesor le otorgó la posibilidad de acceder al ascenso, alternativa que le estaba vetada como administrativo.



5.1.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.

Javier fue subdirector escolar por cuatro años, en cuatro planteles distintos. Los relatos de las experiencias en algunas escuelas son más profundos y detallados que en los de otras. Aunque las narraciones presentan diferencias en la densidad anecdótica, cada una muestra características y límites de la autoridad ejercida en cada escuela. Éstas se modifican o se transforman a partir de las cualidades del contexto, entre las que se cuentan las relaciones con los docentes, el conocimiento del medio y la autonomía otorgada por el director en cada escuela.

Puesto que Javier laboró en cuatro escuelas distintas, en este apartado se narran las experiencias en la subdirección escolar haciendo una distinción entre los cuatro planteles en los que estuvo durante sus años en el puesto.

Primera experiencia como subdirector. El aprendizaje de la función.

Mi primera escuela es la Escuela Secundaria 2. Es una de las escuelas [con] más historial en su zona, en la ciudad. La Escuela Secundaria 2 [es una] de las dos mega escuelas de la zona. Son escuelas con una constitución de 7-7-7: siete primeros, siete segundos, siete terceros en el turno matutino; siete primeros, siete segundos, siete terceros en el turno vespertino. Yo llegué en el turno vespertino, pero por azares del destino, también me tocó ser partícipe del turno mixto (E1-Javier-7).

Javier obtuvo el ascenso a la subdirección escolar a los 46 años de edad, cuando tenía 27 años de servicio. El primer plantel donde trabajó como subdirector, la Secundaria 2, está ubicado a casi 100 kilómetros de su localidad de residencia. Lo integraban 104 profesores y personal de apoyo. El ascenso al puesto de subdirector sólo le significó “el crecimiento natural de un profesionista” (Javier 1:14); sin embargo, también representó el acceso a un estatus superior dentro de la colectividad magisterial.

Javier valoró la Secundaria 2 como una escuela sobresaliente en su zona por el elevado número de personal que la integra y que estuvo bajo su mando. Adscribirse en una institución de gran tamaño le supuso iniciar su carrera como subdirector en un medio donde tuvo la oportunidad de enfrentar toda clase de retos y obtener el mayor aprendizaje



posible, con la posibilidad de trasladar sus aprendizajes a contextos de trabajo de menor complejidad.

Para Javier, la experiencia como subdirector en la Secundaria 2 lo colocó en una nueva cultura de trabajo construida por sus docentes. Ellos tenían intereses y modos de interacción distintos a los que él había observado durante su itinerario docente en su ciudad. Señaló que

La atmósfera de trabajo, la forma de relación, son completamente distintos los de [esa ciudad y mi ciudad¹⁵]. Es un mundo aparte. La forma de pensar del [sujeto tipo de esa ciudad¹⁶] no se compara con la del [sujeto tipo de mi ciudad]. Ellos son más impersonales. Son mucho más impersonales. Ellos trabajan, terminan, se van. No hay una relación (...). Muchos de ellos tienen trabajo alternos y en [esa ciudad] reeditúan muchísimo más que un trabajo de maestro. Entonces preferían faltar que dejar de ganar (E1-Javier-3).

Javier describió las diferencias culturales escolares percibidas, las reprobó y se posiciona en un lugar distante a ese contexto cultural. Se distinguió de los otros –los docentes, a quienes califica como impersonales, con trabajos alternos (fuera del ámbito educativo), faltos de compromiso, que prefieren desatender el aula por otros compromisos de trabajo –y se colocó a sí mismo como parte de un colectivo con características específicas que distingue a los profesores en su ciudad: “es un mundo aparte”. Existen eventos en su itinerario como docente que marcaron su identidad y que lo relacionan con un grupo con características determinadas.

Las pruebas constituyen una forma de socialización a través de la cual Javier, como nuevo miembro de la comunidad, adquiere conocimientos sobre las normas abstractas y concretas que se manejan en la institución. Al mismo tiempo la comunidad tiene la oportunidad de evaluar al nuevo miembro y determinar si es digno de ejercer el cargo. “Llegué completamente desconocido” (E1-Javier-5), comentó. Este factor le llevó a enfrentar las pruebas a las que los profesores del plantel le sometieron en su proceso de legitimación como autoridad de mando medio en el plantel.

¹⁵ En la entrevista original, el entrevistado emplea el nombre de las ciudades, las cuales se omitieron para garantizar el anonimato. Para denominar la ciudad de origen, también se empleará “su ciudad”.

¹⁶ En la entrevista original, el entrevistado emplea los gentilicios de las ciudades en singular para denominar al sujeto tipo de cada lugar.



Unos llegan con la amistad en la mano así siendo ¡uy! muy buen “compa” [*sic*, amigo] pero traen unas intenciones diferentes. Hay otros que se cierran completamente (...). Se cierran en su isleta, solos, hacen su trabajo y no comparten, ni con el subdirector, ni con otros compañeros. Hay otros que son temerosos. Las inseguridades salen a flote bien, uno lo conoce. Otros, son la prepotencia. Sobre todo en aquellos que tienen años en el sistema y pretenden conocer todo de él... (...). Algo muy común en estos momentos es que en vez de pedir a la subdirección cualquiera de las necesidades que ellos tengan, pasar a la dirección... se brincan (E1-Javier-5).

Javier distinguió diferentes comportamientos mostrados por los profesores con quienes trabajó en ésta y otras escuelas. Obtuvo cierto grado de conocimientos contextualizados sobre los procesos de legitimación que siguen los nuevos directivos. Javier asumió estos comportamientos como conductas regulares en los grupos de profesores.

Debe de ser. Eso es algo natural en los grupos sociales y sobre todo en estos grupos pequeños. El celo profesional te gana. “¿A poco sabrá? ¿Conocerá lo que está haciendo? ¿Será en realidad lo mejor para nosotros?”. Es válido y te ponen a prueba (E1-Javier-5).

Además de las dificultades en las interacciones con el personal de la escuela, Javier refirió que otro elemento presente en la problemática de la Secundaria 2 fueron las constantes inasistencias de los profesores. El entrevistado asoció estas ausencias del personal a los intereses económicos anclados a las actividades laborales realizadas de manera paralela a la docencia. También señaló las prácticas de consumo y venta de drogas (no especificadas) que encontró entre los estudiantes: “Llegamos a encontrar cantidades muy significativas de droga que los muchachos estaban vendiendo y lo vendían afuera” (E1-Javier-8).

El peso de sobrellevar este contexto complejo y distinto al conocido –no sólo por las particularidades culturales, sino por las dimensiones de la escuela– desde su nuevo rol como autoridad media, como jefe directo del personal y como primer responsable de solucionar los conflictos en la escuela se vio en parte aliviado por la oportunidad de trabajar con la Directora A.

Me encuentro con una directora muy [dicho con énfasis] accesible que (...) te da juego en el trabajo; deslinda responsabilidades: “tú tienes esto, tú vas a hacer esto”. Me presenta mis funciones: “esto es lo que debes de hacer” y sí, en un momento dado cumple con esa regla de directivo [de corregir y reprender] (E1-Javier-6).



La Directora A se desempeñó como mentora de Javier para su aprendizaje del puesto; además mostró capacidad para delegar, corregir y reencausar las decisiones del subdirector como un proceso de enseñanza de las funciones directivas; le modeló a su subdirector un estilo de liderazgo distribuido y al mismo tiempo asumió su propio rol de máxima autoridad en el plantel situando a Javier como su subalterno. Las correcciones de la Directora A, sus posibles reprensiones y muestras de autoridad propiciaron que Javier asumiera su rol y una posición determinada dentro de la estructura escolar como una figura con mando medio subordinada a una autoridad superior. Dicho en palabras del entrevistado: “eres subdirector y debes de acatar” (E2-Javier-10).

Además de la guía y corrección ofrecida, la Directora A se mostró como respaldo de la autoridad de Javier. El entrevistado relató que es común que los docentes “en vez de pedir a la subdirección cualquiera de las necesidades que ellos tengan, pasan a la dirección... se brincan” (E1-Javier-6). Ante estas actitudes retadoras a la autoridad inmediata del personal de la escuela, la directora usualmente le respaldaba remitiéndolos nuevamente a su jefe inmediato.

Esta legitimación de la autoridad del subdirector por el respaldo de la Directora A reafirmaron la identidad de Javier como subordinado, pero a la vez, como autoridad inmediata del personal. Javier expresó que “es asunto de la dirección si va a permitir eso” (E1-Javier-6).

Esta primera experiencia de trabajo como subdirector con una directora delegante de las funciones le permitió a Javier participar en un liderazgo distribuido y posicionarse dentro de la escuela como autoridad de mando medio. Se situó como jefe inmediato de la comunidad escolar, pero también como subordinado a las determinaciones y correcciones de las figuras de autoridad superior.

Las primeras condiciones de trabajo en la carrera de Javier como subdirector de escuela fueron relevantes. Dando cuenta de su proceso de aprendizaje, él mismo dijo que “en un principio, [el trabajo] lo haces a lo que vas viendo, al ensayo y error (...); [pero], la mano del director que te diga: ‘por aquí debes de irte’, también es muy necesaria” (E1-Javier-4). Javier valoró y trasladó los aprendizajes adquiridos a nuevos contextos de trabajo y empleó esta experiencia como punto de comparación para evaluar las nuevas



situaciones de trabajo en el puesto de subdirección en las escuelas donde estuvo posteriormente.

Segunda y tercera experiencia como subdirector. Valoración negativa de los modelos observados.

Los modelos que Javier observó en la segunda y tercera escuelas donde trabajó como subdirector, fueron valorados como modelos negativos. Después de trabajar un año y tres meses en la Secundaria 2 –la estadía más extensa como subdirector en un plantel escolar–, Javier logró trasladarse a una escuela localizada aproximadamente a 80 kilómetros de su domicilio. Sus comentarios sobre la Secundaria 3 son prácticamente nulos; sin embargo, sus breves referencias dan cuenta de que la relación que estableció con la Directora B¹⁷, le impidió participar en la toma de decisiones en la escuela como lo había hecho en la Secundaria 2.

Posteriormente Javier logró trasladarse a la Secundaria 4, localizada en una colonia de la periferia en su ciudad de residencia. Señaló que buscó ese nuevo traslado de plantel “porque me estaba acercando [a mi casa]” (E3-Javier-10). Al estar ubicado en la ciudad donde había transcurrido la mayor parte de su itinerario laboral –como administrativo, como profesor y como comisionado, por 27 años– el contexto le era familiar. Esta circunstancia fue benéfica para él pues le permitió evitar tensiones en su relación con los docentes. Señaló que:

Era conocido. El medio de escuelas secundarias técnicas, gracias a Dios en este caso... gracias... todos los técnicos [profesores de secundarias técnicas] nos conocemos. Entonces, en cierta forma alivió un poco esta situación de que “¿quién viene?”, “¿quién es?” Conocían mi trabajo. Conocían mi trabajo (E1-Javier-5).

Ser conocido como docente y tener una determinada reputación de desempeño permitió a Javier ser recibido con mayor grado de aceptación. Por otro lado, la tendencia de Javier de “decir las cosas como son” (E2-Javier-4) le llevó a declararle a la Directora C

¹⁷ Aunque Javier no detalla sus experiencias con la Directora B en la Secundaria 2, los testimonios de Cosme permiten conocer un poco la dinámica de esa institución. Esta secundaria es la misma en la que Cosme trabajaba en su segunda experiencia como subdirector de escuela.



sus desacuerdos en las decisiones tomadas. Este acto trajo como consecuencia una ruptura en la relación entre la directora y el subdirector. Javier sostuvo que “el hecho de que tú le digas a alguien, en este caso a un director que está equivocado, que está tomando el rumbo equivocado y que podemos hacer mejores cosas, de otra manera pues, me ha traído problemas” (E2-Javier-9).

Como resultado, la directora relegó definitivamente a su subdirector de la toma de decisiones y lo situó como un ejecutor de tareas más que como un miembro del equipo directivo partícipe de un liderazgo distribuido.

No te dan opción de buscar soluciones alternas, y se deben de hacer a la visión de una persona, eso es lo que me sucedió a mí. [...] Que no se me permitió. [...] Que tenía que ser a la orden de la dirección pues, en pocas palabras (E4-Javier-6).

En lo sucesivo, las tareas de la Directora C y del subdirector Javier se desarrollaron de forma desvinculada. Javier dijo: “me dejaba de dirigir la palabra por meses. *¡De plano!*” (E2-Javier-10).

Javier había tenido la oportunidad de aprender las funciones de su puesto en su experiencia previa con la Directora A y aún en su condición de novato, encontró la manera de seguir desempeñando una serie de actividades relacionadas con su función de manera independiente a la dirección escolar:

Sigues llevando las actividades fuera porque tú sabes muy bien tus funciones: tú estás presente, tú vas a los salones, tú estás con los maestros, tú sigues. Pero las decisiones importantes de las que estamos hablando, las tomas de decisiones del proyecto escolar pues no te toman en cuenta (E2-Javier-10).

La cancelación de los canales de comunicación entre los miembros del equipo directivo, no solamente mermó la participación del subdirector en las actividades institucionales y la capacidad de la directora de mantenerse al día respecto a los incidentes en la escuela, sino que sobrecargó de tareas a otros miembros de la organización escolar. Javier asegura que el subdirector es “quien sabe cómo está [la dinámica institucional]; sencillo: qué maestro entra, qué maestro no entra, quién faltó, quién no faltó, quién está incapacitado” (E4-Javier-6).

A la Directora C le fue necesario recurrir a otros integrantes de la institución para mantenerse al tanto de la rutina y de los incidentes ocurridos en la jornada escolar y



continuar sin el restablecimiento de la comunicación con su subdirector. Ella tuvo que “poner a otro a estar mirando: a un intendente, a una secretaria, a *equis* [persona] (...), quitándole el trabajo a alguien de lo que tiene que hacer para que haga otra cosa” (E4-Javier-7).

Si bien los traslados realizados por Javier de una escuela a otra tienen una marcada tendencia de acercamiento a su domicilio, los conflictos que tuvo con las Directoras B y C fueron el factor determinante para propiciar varios cambios de escuela antes de obtener el ascenso. Por los conflictos en la escuela “¡Me cambié de escuela!... [Carcajada] y soy ¡tan feliz!” (E2-Javier-12).

Durante el relato de la etapa de trabajo en las Secundarias 3 y 4, Javier no dio cuenta de haber ejercido un papel participativo como directivo en la escuela. No obstante, se encontraron en sus testimonios marcas originadas en su experiencia en la Secundaria 1 con la Directora A, posicionándose como una figura subordinada a la autoridad del director.

Aunque las críticas expresadas a las directoras B y C sobre su trabajo en las Secundarias 3 y 4 pueden ser consideradas como errores del entrevistado en el establecimiento de relaciones con los sujetos, también puede especularse que estos episodios fueron intentos del entrevistado para posicionarse como una figura de autoridad con mando medio dentro de la escuela o de establecer una relación que le permitiera una participación activa como había ocurrido con la Directora A, en su primera experiencia como subdirector escolar.

Cuarta experiencia como subdirector escolar. Desempeño en el puesto como experto.

Acorde al claro propósito de acercamiento al domicilio, la cuarta y última escuela donde Javier trabajó como subdirector se localizaba en las cercanías de su vivienda, a sólo “siete minutos de la casa” (E3-Javier-11). Sin embargo, éste no fue el rasgo más destacable de esta institución.

La secundaria donde Javier trabajó como subdirector en su cuarta experiencia era una institución ya conocida por Javier, la Secundaria 1. No llegó a ella como un sujeto



desconocido como había ocurrido en los planteles anteriores. La secundaria en donde Javier trabajó como docente por catorce años, “fue fundada en 1975” (E2-Javier-1), pero reubicada en 2006 en la colonia de su vivienda ya que “el núcleo poblacional donde estaba incrustada la [Secundaria 1] emigró; entonces el número de alumnos fue muy poco” (E3-Javier-9).

Al regresar como subdirector a la Secundaria 1, plantel donde se desarrolló como docente, Javier ya tenía conocimiento de gran parte de la historia institucional y de los cambios de personal que la organización había experimentado. Esta condición le permitió tener una clara comprensión de los valores de la institución y le facilitó obtener la aceptación por parte de la comunidad escolar.

Quando yo llego aquí, los miembros más viejos del plantel ya se habían jubilado. Mis compañeros ya se habían jubilado. Entonces me quedé con una planta dividida con una planta de medio, medio viejos y muy jóvenes (E2-Javier-14).

El conocimiento del contexto le permitió a Javier determinar las estrategias de establecimiento de autoridad a emplear en sus relaciones con los profesores del plantel y mantener con ellos vínculos equilibrados de trabajo. Señaló que “la relación con los docentes en general es buena. ¡En general! ¿Sí? Un poco de norma y un poco de profesionalismo” (E1-Javier-5).

Javier asumió en su testimonio que las habilidades y características que demostró como profesor fundamentaban las expectativas que el colectivo docente había construido respecto a su trabajo como subdirector de escuela: “Me conocían como maestro y cómo era yo como maestro pues no les dio ninguna sorpresa como iba a ser como subdirector” (E2-Javier-14).

Javier también conocía el estilo de trabajo de su antecesor. Sabía que se trataba de un subdirector con gran influencia sobre la cultura escolar, ya que “el subdirector que tenía esta escuela, por el cual yo vine a tomar su lugar, tuvo 36 o 38 años de antigüedad y fue subdirector, no sé, como 20 años aquí, [...]. ¡Claro que sí lo conocí! Él fue mi subdirector” (E2-Javier-13). Sin embargo, este conocimiento sobre la escuela no le arrastró a copiar prácticas de dirección, sino a tomarlas como base para generar su propio estilo de trabajo. Para Javier, una acción de suma importancia es tener



La primera reunión académica en donde se da el encuadre, en donde se dan las normas y en donde se dan los objetivos del proyecto que queremos. Eso es muy importante y que debemos estar bien claros. Muy bien los puntos que vamos a seguir (E2-Javier-8).

No obstante, con base en su conocimiento contextual de la Secundaria 1, Javier procedió de modo distinto a como normalmente lo hubiera hecho y cambió su estrategia de legitimación de autoridad: habló con cada profesor de manera individual “porque es muy sano” (E2-Javier-14) y dejó de lado la estrategia de hablar con los profesores en una primera reunión.

Yo lo hice de forma particular, maestro por maestro. “Eres mi amigo, nos conocemos desde hace mucho tiempo, perfecto, pero este es mi trabajo. También de este trabajo vive mi familia; entonces vamos poniendo las reglas claras. De aquí a acá soy tu amigo. De acá, a acá soy tu subdirector” (E2-Javier-14).

Por medio de la primera conversación con cada docente, Javier estableció los valores con los que se identificaba y confrontó a cada uno con su propia expectativa de trabajo. Si bien Javier consideró que proceder de este modo propicia “que no haya dudas” entre los profesores respecto a las expectativas de trabajo del subdirector (E2-Javier-15), recomendó que “el mismo encuadre que das, hazlo por oficio y que te lo reciban porque te vas a evitar muchos problemas posteriores” (E2-Javier-15). Esto último permite inferir que, si bien pudo variar la manera en que se acercó a cada docente, el contenido del encuadre fue el mismo, lo que permitió extender, luego, un oficio para los docentes.

En esta última experiencia como subdirector escolar, Javier aplicó las habilidades y conocimientos adquiridos en el puesto durante su itinerario hasta entonces como subdirector escolar, pero también fue capaz de tomar decisiones y establecer interacciones con los docentes basadas en su conocimiento de las características de la institución

Javier se posicionó como experto del puesto con la facultad de tomar decisiones para resolver conflictos en la escuela. Tiene un papel protagónico dentro del plantel: recibe padres de familia, ajusta horarios, concede permisos, disciplina estudiantes, filtra asuntos de mayor gravedad a la dirección escolar y atiende, junto con el director de la escuela, asuntos laborales de los profesores y de sanciones mayores para los estudiantes –como el caso de una suspensión provisional que atendió en el momento de una de las entrevistas.



Javier tiene la oportunidad de participar en los procesos de toma de decisiones para la institución con autonomía y encuentra respaldo a sus disposiciones. Como una forma de “superación profesional” (E3-Javier-1), Javier busca nuevamente el ascenso: “siempre escalar dependiendo de los logros alcanzados, dependiendo las capacidades. Es natural esto ¡Para mí!” (E1-Javier-1).

La trayectoria de Rubén, un subdirector profesional

La secundaria de donde yo salí de maestro [era] una escuela completa, donde el profesor no necesita directivos; él sabe lo que tiene que hacer. El docente, el personal de apoyo, sabe qué tiene que hacer; no ocupa directivos (E1-Rubén-14).



5.2 La trayectoria de Rubén, un subdirector profesional

Las entrevistas con Rubén se desarrollaron en su tercera semana como director escolar. Fue ascendido al puesto en una escuela general ubicada en una zona marginal a 35 kilómetros de la localidad donde vive.

Previamente había estado trabajando como subdirector en una secundaria general ubicada en una colonia de nivel medio, localizada a dos calles de su domicilio. Rubén trabajó en esa escuela durante tres ciclos escolares. Estaba a cargo de 77 docentes y 10 miembros del personal de apoyo -USAER, trabajo social, médico escolar, contralor, prefectos e intendentes-; en la escuela, se atendían mil estudiantes provenientes de clase media y baja, en su mayoría.

Recibió el ascenso a los 56 años de edad, cuando tenía 33 años de servicio en el SEN. Contaba con tres años de experiencia como subdirector y había trabajado 29 años como profesor de español. Pertenece al nivel B de Carrera Magisterial, por lo que el ascenso le representó un incremento salarial de 7.5 horas a su sueldo base. La Figura 7 muestra gráficamente su trayectoria en el SEN. En este apartado se hace un análisis de las posiciones ocupadas por Rubén hasta llegar al momento de su ascenso como director de escuela.

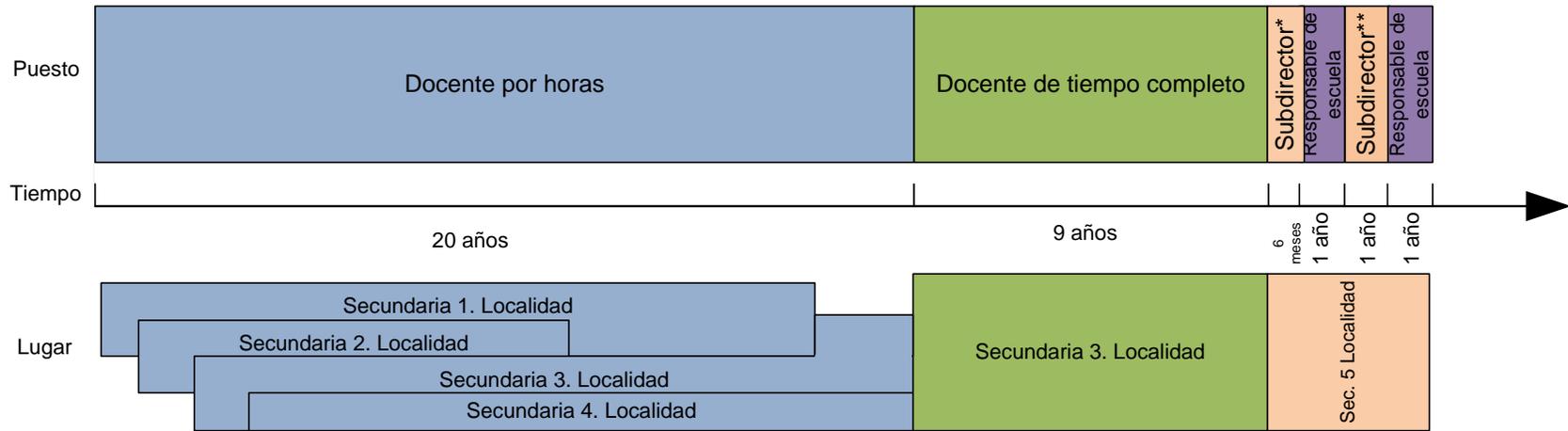


Figura 7. Itinerario laboral de Rubén en el SEN, previo al ascenso a director escolar.

Nota: La mayor parte del itinerario, trabajó como profesor en contratación por horas. Las secundarias 3 y 4 se muestran como los centros escolares en donde Rubén pasaba la mayor parte del tiempo, siendo ésta última la institución que se ubicó como profesor de tiempo completo, en la que pasó la mayor parte de su itinerario como profesor y que tomó como modelo de trabajo que serviría como punto de referencia y comparación de sus experiencias en su periodo como subdirector y director provisional (responsable de la escuela). El ascenso a la subdirección escolar se efectúa con apenas un año antes de cumplir los 30 años necesarios para la jubilación. La primera experiencia en la subdirección (*) la trabajó con un subdirector comisionado como director; el segundo periodo como subdirector (**) lo trabajó con un director basificado.

Fuente: Elaboración propia.



5.2.1 Itinerario de formación.

Rubén es Licenciado en Literatura y Lingüística egresado de una institución universitaria. Estudió la maestría en educación en un plantel de la UPN, pero no ha obtenido el grado. Tiene un diplomado en inglés y participa de forma regular en los cursos y talleres que el SEN ofrece a los docentes al inicio de cada curso escolar. Su formación inicial le permitió desempeñarse como profesor de español y redacción por más de 30 años en distintos niveles educativos. La marca que el itinerario formativo parece haber dejado en su concepción del trabajo directivo es un claro enfoque hacia el desempeño de la tarea, mientras que minimiza la información para la obtención de estímulos económicos.

Rubén reportó haber recibido un curso sobre la dirección escolar en la primera semana como director y no señaló haber participado en alguna experiencia formativa similar durante sus años como subdirector de escuela.

Me citaron y la verdad nada que ver. Para empezar se supone que íbamos a ser los nuevos: ahí fueron todos [los directores] y se van por otro rumbo. Yo pensé que nos iban a capacitar en la administración ¡vaya! y nos están diciendo lo que es eficiencia... ¡eficacia!, son dos términos que se confunden y hasta ahí. Qué es la eficacia; entonces nada que ver, y yo dije... me interesó mucho porque pues es algo que yo debo estar enterado, pero lo están manejando con que te van a dar tantos puntos para el escalafón o Carrera [Magisterial] y a mí eso ya no me interesa, y todos andan haciendo esto [simula estar escribiendo y tomando notas] y para meterlo y que lo den y que les cumplan y pues no es. Por eso yo digo que en ese sentido el sistema sí está fallando porque no nos capacitan (E2-Rubén-15).

Rubén señala que en la experiencia de formación para directores en la que participó, el SEN priorizó la transmisión de conocimientos que sirvieran a los asistentes como herramientas para su movilidad en la estructura del sistema, más que para desempeñarse en la función. También indicó que los directores presentes legitimaban la información reconociéndola como válida e importante por lo que tomaban notas. Ya que la expectativa de Rubén estaba más encaminada hacia el aprendizaje de herramientas que le permitieran desempeñarse en la tarea directiva, descalifica estas acciones –“en ese sentido el sistema sí está fallando”– y considera la instrucción sobre la estructura del sistema como información fuera de lugar –“nada que ver”, “no es”–; por lo que no reconoció esta experiencia de formación como una herramienta útil para desempeñarse en el puesto.



La inclinación de Rubén hacia el desempeño de la tarea y no hacia el conocimiento de los vínculos sociales entre los sujetos, el capital social y otras herramientas para la movilidad en la estructura organizacional son marcas que se identifican a lo largo de su trayectoria, no sólo durante este breve periodo como director, sino también en su itinerario como docente y luego como subdirector.

5.2.2 Itinerario previo al puesto directivo.

Mientras Rubén completaba su formación inicial universitaria, trabajaba en un taller de soldadura. En 1978, cuando terminó sus estudios universitarios, ingresó al SEN. Obtuvo algunas horas en la Secundaria 1 como maestro de español, pero “como tenía ocho horas, pues tenía muchas necesidades...” (E1-Rubén-17), por tanto, buscó emplearse como profesor en el nivel medio superior impartiendo clases de Taller de Lectura y Redacción; además, se integró al trabajo en el sector empresarial. Los conocimientos adquiridos en el taller de soldadura le permitieron incorporarse como profesor en un centro de capacitación para el trabajo impartiendo el Taller de Estructuras Metálicas.

Progresivamente, fue obteniendo más horas de clase en distintas escuelas, hasta llegar a 36 horas de trabajo:

Me dieron cuatro horas en la Secundaria 2 (...) ya fueron 12 horas: ocho [iniciales en la Secundaria 1] y cuatro: 12. Después me dieron cuatro horas más en la Secundaria 3 en el vespertino, (...) ya son 16. Después me dieron ocho horas en la Secundaria 4. Como inicié en la Secundaria 3 entonces me tenía que desplazar por todos lados (E4-Rubén-2).

Para poder ubicarse en una sola escuela, Rubén tuvo que adecuar su horario de trabajo mediante permutas de horas de clase y mediante el abandono del nivel medio superior y la empresa:

Entonces ya, pasando el tiempo, pasando los años yo me fui tratando de acomodar. [Una profesora] se jubiló en español en la Secundaria 3; entonces lo que hice fue renunciar a la Secundaria 1 y permutar las horas que tenía en la Secundaria 4 con una profesora que trabajaba en la Secundaria 3; entonces ya me fui de la Secundaria 4 a la Secundaria 3 y renuncié a la Secundaria 1 y como se jubiló la profesora, yo tenía el Taller de Estructuras [Metálicas], cambié las horas de taller por las horas de español, entonces me ubiqué ya en una sola escuela: la Secundaria 3 (E4-Rubén-2).



Rubén no profundizó más sobre esta etapa de su vida; sin embargo, expresó haber trabajado por veinte años en una condición laboral de contratación por horas. Para lograr trabajar la jornada completa, se situó como un docente itinerante en varios planteles. Se inclinó hacia el desempeño de las funciones y no hacia la adquisición de conocimientos del contexto en el que se encontraba o de los procedimientos organizacionales para progresar en la estructura; esto parece haberle significado una dificultad para mejorar su condición laboral en el SEN prolongando el tiempo de la condición de su estatus laboral.

Tras veinte años de trabajar en distintas escuelas, Rubén consiguió la estabilidad laboral al ubicarse en la Secundaria 3 como profesor de tiempo completo. Mantuvo este estatus por nueve años. El entrevistado tampoco ofreció relatos detallados sobre esta etapa; sin embargo, se trata de una experiencia que marcó su concepción del trabajo dentro de la escuela, pues lo emplea como punto de referencia en al menos cuatro ocasiones para contrastar otros episodios en su trabajo como docente y como subdirector. Al obtener el ascenso al puesto de subdirector escolar y luego de director, emplea la Secundaria 3 como referente de evaluación del trabajo de los profesores y el ambiente escolar.

[La Secundaria 5, donde fui subdirector] contrasta mucho con la Secundaria 3, de donde yo salí de maestro: una escuela completa, donde el profesor no necesita directivos, él sabe lo que tiene que hacer. El docente, el personal de apoyo, sabe qué tiene que hacer, no ocupa directivos, porque hubo ocasiones donde no teníamos a nadie y todos sabíamos lo que teníamos que hacer. Había disposición y cooperación de los padres de familia, te exigían los padres de familia pero también cooperaban. Había mucha participación (E1-Rubén- 14).

En síntesis, en su itinerario previo al ascenso, Rubén muestra capacidad para combinar su experiencia ocupacional con su formación inicial y capitalizar estos elementos al traducirlos en nuevas oportunidades de empleo, como fue el caso de la aplicación de las habilidades adquiridas en el taller de soldadura en el campo de la docencia. También se muestra centrado en el desempeño de la tarea que realiza, pero no presenta inclinación hacia la adquisición de conocimientos que faciliten su posicionamiento y movilidad en la estructura del SEN.



5.2.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.

Primera experiencia en la subdirección.

Rubén señaló que “la superación personal” y la obtención de un “estatus, económicamente hablando” (E1-Rubén- 4) fue lo que hizo que se interesara en el puesto de subdirector escolar. Originalmente, Rubén tenía la intención de ascender a la subdirección escolar en la misma escuela donde había estado trabajando como profesor de tiempo completo, es decir, en la Secundaria 3. Aunque esta expectativa no se cumplió, su alto puntaje escalafonario le permitió renunciar al ascenso en varias ocasiones en espera de la mejor alternativa.

La subdirección la renuncié cinco veces. Venía a [cierto municipio del estado] o sea, ganaba en [cierto municipio del estado] y renunciaba y pude irme a [otro municipio del estado], también la renuncié. Hasta que salió en la Secundaria 4 [en mi ciudad] y era muy riesgoso que lo renunciara, porque ya después no iba a poder ascender tan fácilmente [en mi ciudad, debido al limitado número de puestos vacantes en ella] entonces acepté y allí estoy desde el 2008. Mi idea en aquel entonces era trabajar como subdirector en la Secundaria 3 pero (...) no se dio entonces tuve que agarrar la Secundaria 4 (E1-Rubén- 5).

Aunque Rubén no movilizó el capital social para la obtención de beneficios laborales, su alto puntaje escalafonario lo colocó en una posición privilegiada y le dio la oportunidad de elegir el lugar de trabajo antes que a otros profesores ascendidos.

Rubén aceptó la Secundaria 5 para trabajar como subdirector por ser una escuela ubicada en su ciudad de residencia; incluso se encontraba en la misma colonia de su domicilio particular. De acuerdo a su experiencia en esta escuela, Rubén definió la Secundaria 5 como una institución resistente al cambio, en donde el resultado natural de los esfuerzos de los directivos es el fracaso.

Los trabajadores de esa escuela están maleados, como te decía, no han tenido un director efectivo. Siempre viene uno por ascenso y luego se va, y se va, y el que no se iba, lo corrían. Es la escuela que ha tenido más directores no sé si en todo el estado: 17 directivos, entre corridos... [y otros que se van por su decisión] desde su inicio a la fecha, que viene siendo desde de 1978 ó 1979 a la fecha. Entonces eso hizo que el personal se hiciera mañoso, y todo eso tienes que enfrentarlo porque tú estás allí, porque se supone que... que puedes llevar a cabo [el cambio], al menos lo intentas; pero cuando no hay disposición, no hay voluntad, no



hay actitud de los docentes es difícil ¡y los padres de familia!, y el contexto y la situación económica, ¡difícilísimo! (E1-Rubén- 13, 14).

Rubén concluyó que la constante movilidad de las figuras de autoridad en la escuela generó un contexto resistente al cambio. Por este elemento de la historia institucional de la Secundaria 5, consideró que en dicha secundaria no logró transformación alguna. “No logré nada” (E2-Rubén- 12).

Cuando Rubén llegó al puesto, no había director en el plantel. Como resultado del ascenso, Rubén no solamente tuvo que aprender las funciones de la subdirección escolar, sino que se vio en la necesidad de tener que construir su autoridad frente al colectivo de profesores sin una figura de respaldo como puede ser la del director de escuela.

Estaba nada más el subdirector del turno matutino. Cuando yo gano la subdirección me voy al turno vespertino pero la escuela no tenía director ¿por qué? Muchas cosillas: corrieron a la profesora; entonces se jubila el profesor [director] del turno matutino, me dicen a mí y yo me voy del vespertino al matutino (E4-Rubén- 5).

Después de ser reubicado al turno matutino y de haberse jubilado el director, Rubén tuvo que hacerse cargo de la escuela como *director encargado*, obedeciendo a la práctica instituida en la que el subdirector matutino se encarga de la escuela en ausencia del director. Esto sucedió al poco tiempo de haber ascendió a la dirección: “en junio entré, me tocó la clausura, después entramos en el siguiente ciclo escolar, y el profe se jubiló en diciembre y yo, en enero ya cuando regresamos de vacaciones, me quedé a cargo de la escuela” (E4-Rubén- 4).

Rubén trabajó por poco tiempo con un director; posiblemente esta brevedad sea la que ocasionó que este vínculo laboral no le representara un modelo o estilo de trabajo. El inicio en la carrera directiva sin una figura de autoridad de respaldo o que sirviera de modelo para la construcción de un estilo de dirección escolar propició que Rubén se apegara a los aprendizajes adquiridos con base en las observaciones realizadas durante su experiencia docente en la Secundaria 3, y tomara esta etapa como punto de referencia.



Primer periodo como director encargado.

Haber tenido que hacerse cargo de la escuela poco después de su ascenso, cuando su autoridad aún no estaba afianzada dentro del plantel, pudo haber sido un motivo por el que se originaron conflictos de poder entre el personal de la escuela y Rubén. La cultura dentro de la Secundaria 5 estaba asentada en estrechas relaciones familiares que lograron resistir las disposiciones del nuevo subdirector de la escuela en funciones de director encargado. Además, estaban robustecidas por el respaldo del delegado sindical, quien en diversas ocasiones intercedió para resolver los conflictos entre los docentes y el director encargado, la mayoría de las veces a favor de los primeros. Rubén asegura que para lograr el cambio

necesitan jubilarse y entrar gente nueva, con nuevas ideas, pero pues ahí son puros compadrazgos, en la secretaria [de la escuela]... está una secretaria, su esposo es el prefecto, el profe de matemáticas es su compadre; luego está otra secretaria, la oficial, su hermana es la otra [secretaria] oficial de la tarde; luego tiene una hermana profesora; el profe de matemáticas tiene a su hija, el profe de dibujo tiene a su hijo, o sea así es. Entonces viene siendo lo mismo, está de verdad complicado el asunto ahí (E2-Rubén- 12).

Las asociaciones políticas y familiares que los profesores tenían en la escuela, les permitía acumular un importante capital social y afrontar de manera exitosa cualquier conflicto con el subdirector de la escuela.

Segunda experiencia como subdirector con un nuevo director.

A raíz de la llegada de un nuevo director al plantel, Rubén abandonó el rol de director encargado; sin embargo, sus relaciones con el colectivo docente no dejaron de ser conflictivas. La presencia de una nueva figura de autoridad le ocasionó la pérdida de autoridad entre el conjunto de profesores. El nuevo director, probablemente en su propio proceso de posicionamiento y legitimación de su autoridad, comenzó a

atender los casos sin saber cómo estaba el asunto, entonces ellos [los profesores] como tenían esa experiencia, "bien colmilludos," me brincaban y se iban con él. El error del profe es haberlos atendido. Él debió haberles dicho: "vayan con su subdirector" o pedir [me]



parecer, entonces el director, lo hizo de buena fe y yo lo entiendo, pero descontroló todo el asunto (E2-Rubén- 2,3).

Mediante del ejercicio de su autoridad, el director soslayó la participación de Rubén. Al limitar la autoridad del subdirector, neutralizó una fuerza que resultaba amenazante para el profesorado y adquirió la simpatía de los integrantes de la institución. Por tanto, la llegada del nuevo director no sirvió para restaurar las relaciones entre Rubén y el personal de la escuela; al contrario, entre ellos se incrementaron los conflictos.

Por su parte, Rubén procuró situarse bajo las órdenes del nuevo director y ocupar un lugar dentro del equipo directivo. La disposición de Rubén a acatar las órdenes de su director le evitaron problemas.

Yo tenía que ser el responsable de la escuela y traté de serlo. Cuando vino el profesor entendí que era el director y que era la autoridad máxima de la escuela, la suprema, y yo me puse a su disposición para colaborar, no causó ningún conflicto. Con el profe de la tarde sí causó conflicto, con él, pero nosotros tratamos de ser personas coordinadas, aunque no se logró, no se logró. Y después, el profe duró un ciclo escolar y el siguiente andaba con el brete de irse y se fue, entonces se descontroló más la escuela y entonces el personal decía: “¡ah! otro más que se va” (E2-Rubén- 8).

Con la llegada del nuevo subdirector, por primera vez y por breve periodo, el equipo directivo estuvo completo. Aunque Rubén expresó que el nuevo director desarrolló una administración individualizada: él “manejó siempre los dineros” (E2-Rubén- 8), tuvo la oportunidad de trabajar colaborativamente con las otras figuras de autoridad del equipo directivo. Los tres, el director y los subdirectores, discutían los desacuerdos existentes y llegaban a consensos. Rubén percibía la existencia de conflictos entre el subdirector vespertino y el director de la escuela.

Pues que el otro profe, el subdirector no quería aceptar algunas decisiones de él. Por ejemplo cambiar un día de turno y el profe decía que no, que no iba a aceptar, o sea el director lo quería cambiar y el profe no quería aceptar, entonces eso ocasionaba cierto desgaste, pero a final de cuentas lo arreglamos porque los tres hablábamos lo que nos gustaba y lo que no nos gustaba y le buscábamos alternativas, había buena intención en los tres. Nomás que el profe se encerró en su mundo de “así y así” y cuando se fue, como no nos informaba se nos hizo muy difícil arreglar la documentación (E4-Rubén- 11).



Ambos subdirectores habían sido docentes en la Secundaria 3. Esta condición facilitó entre ellos el establecimiento de una relación de trabajo adecuada que les permitiera expresar sus desacuerdos y trabajar en colaboración.

Éramos compañeros en la escuela. Yo llegué primero y él, al tiempo; allí estuvimos. Entonces ya llegamos allá como maestros, como docentes y acá el trato sigue siendo igual, cordial y todo, nos comunicamos todo, aunque nos molestara, pero teníamos que saberlo, porque muchas veces la inercia del trabajo que hay, te hace defender tu turno y hay fricciones. Tenemos que negociar, tenemos que conciliar, porque es poquito complicado, pero nos gusta (E1-Rubén- 15)

Segundo periodo como director encargado.

Con la llegada del subdirector al plantel y con la salida del director, Rubén dispone de un importante capital social que le permite posicionarse nuevamente como autoridad escolar; sin embargo, esto sólo se logra en el turno matutino y no en el vespertino. Aunque las relaciones con el subdirector vespertino se establecieron de manera más positiva que con el resto del personal y había disposición entre ellos para el consenso y el diálogo, la postura de ambos subdirectores era la de “proteger” o “defender” al personal del turno del cual cada uno era responsable. Esta división de turnos acentuó la falta de consolidación de autoridad de Rubén con el personal del turno de la tarde y le impidió legitimarse como autoridad escolar con su calidad de director encargado.

Yo le dije a una intendente [del turno vespertino]:

-Fíjese que necesito esto.

-No, usted no es mi jefe.

- ¡Ah!, bueno.

¿Cómo es posible eso?

(E2-Rubén- 4).

La respuesta de la intendente da cuenta de que la autoridad de Rubén no estaba afianzada en la institución. El acontecimiento provocó que Rubén se sintiera “frustrado porque no podía resolver asuntos que se daban en el trabajo porque yo no tenía autoridad en el turno vespertino” (E1-Rubén- 15).

Cuando la escuela quedó nuevamente sin director, los turnos vespertino y matutino no sólo constituían una organización operativa de la escuela, sino también una



división simbólica que propiciaba un funcionamiento escolar a modo de instituciones paralelas. Inicialmente se presentaron actitudes cismáticas, en este caso, un gobierno escolar independiente para cada turno. Sin embargo, paulatinamente Rubén logró establecer canales de comunicación con el subdirector vespertino, y logró influir en las decisiones para ese turno.

La colaboración establecida entre ambos subdirectores y la difícil relación entre Rubén y el personal de la escuela propiciaron que se estableciera una dirección dividida, en donde cada subdirector asumía la responsabilidad de su turno, aunque ambos decidían de manera conjunta. Rubén señaló: “cuando se fue el director, no, pues cada quien en su turno. Sí, porque estaba el profe de la tarde, y entre los dos la hacíamos de director (E4-Rubén- 5). Más adelante dijo: “sí, platicábamos de los asuntos que había y nos poníamos de acuerdo; teníamos muy buena relación” (E4-Rubén-9).

Después de trabajar tres años como subdirector, Rubén consideró que el conocimiento previo al ascenso que tenía del puesto era limitado. Durante la entrevista señaló que, en su opinión, seguía requiriendo capacitación específica para el cargo.

Yo no sabía, no sabía nada de administrativo y creo que todavía me falta ¡uy!, mucho, entonces yo creo que del 100 yo creo que tengo como 20%. Yo creo que es mi debilidad que debo corregir, porque una persona como directivo debe estar involucrado en esto (E1-Rubén- 13)

Mientras Rubén estaba como encargado del turno matutino, ganó el ascenso a la dirección de la escuela. Recordó que mientras era subdirector decía:

“no, pues aquí me quedo ¿para qué voy a acarrear más responsabilidades?”; sin embargo cuando veía los boletines, concursaba por concursar y que ¡gané! Y cuando ganas te entra un sentimiento muy bonito de satisfacción personal, de saber que tú puedes ganar a muchos profesores que concursan” (E2-Rubén- 8).

Rubén expresó que “concurraba por concursar”; es decir, sin el propósito real de obtener el ascenso. No obstante, la difícil experiencia de ser subdirector en la Secundaria 5, las conflictivas relaciones con su personal, la frustración de no lograr afianzarse como autoridad escolar y la posibilidad de incrementar su capacidad de ejecución por medio del ascenso al puesto directivo, parecieron ser elementos decisivos para buscar y aceptar la promoción laboral. El desafío perseguido por Rubén fue



que la escuela trabaje como debe de trabajar, que los profes entren temprano, que sean puntuales, que den su clase bien, su planeación, que haya buena armonía es bien difícil ¿eh? ¡Bien difícil! (E2-Rubén- 9, 10)

Finalmente Rubén concluyó: “fíjate que no logré nada, a final de cuentas, lo que yo quería lograr no lo logré, porque si lo hubiera logrado ahí estuviera, pero no” (E2-Rubén-11). La falta de consolidación de autoridad sobre el turno vespertino fue atribuido por Rubén a la división de turnos: “todo el matutino es tu responsabilidad pero de allí ya no puedes pasar” (E1- Rubén-15).

La trayectoria de Juan, un subdirector político-autoritario

El director nomás tiene que llegar a firmar toda la documentación requerida; esa es la función y verificar que todo esté bien, porque la función específica de los subdirectores es mantener la escuela bien (E4-Juan-20).



5.3 La trayectoria de Juan, un subdirector político-autoritario

Cuando se entrevistó a Juan ya tenía quince días trabajando como director en una escuela general de nueva creación que funcionaba en las instalaciones de una escuela primaria localizada a 40 minutos de su vivienda. Previamente había trabajado por mes y medio en una secundaria general localizada en la misma colonia de su domicilio. Esa fue la última escuela donde trabajó como subdirector después de once años de experiencia en el puesto.

Juan tenía 56 años de edad y 33 de servicio; esto es, tres años más de los necesarios para la jubilación. Estaba ubicado en el nivel A de carrera Magisterial. Además, de manera paralela trabajaba como gerente en un restaurante. La Figura 8 muestra de manera gráfica los itinerarios recorridos en la trayectoria.

Estaba casado con Eva, quien era profesora jubilada del SEN; ella trabajó primero como docente y después como subdirectora en el mismo plantel donde Juan fue subdirector. Eva formó un equipo de trabajo con Juan para dirigir el plantel, por lo que representa una importante figura en el posicionamiento de Juan como autoridad escolar. El matrimonio tenía tres hijas, dos de las cuales estudiaron educación en escuelas normales y también fueron empleadas en el SEN, con apoyo de su padre.

Ya que la familia de Juan también trabajaba en el SEN, se favoreció la mezcla de instituciones: la de la familiar con la de empleo; por tanto, los límites entre ambas instituciones se diluyeron y los miembros de la familia se hacen presentes en diversos episodios del itinerario laboral. A continuación se presenta la narración de los itinerarios transitados antes de obtener el ascenso como director de escuela.

*De frente a la dirección escolar. Descripción de las trayectorias:
Juan, un subdirector político-autoritario*

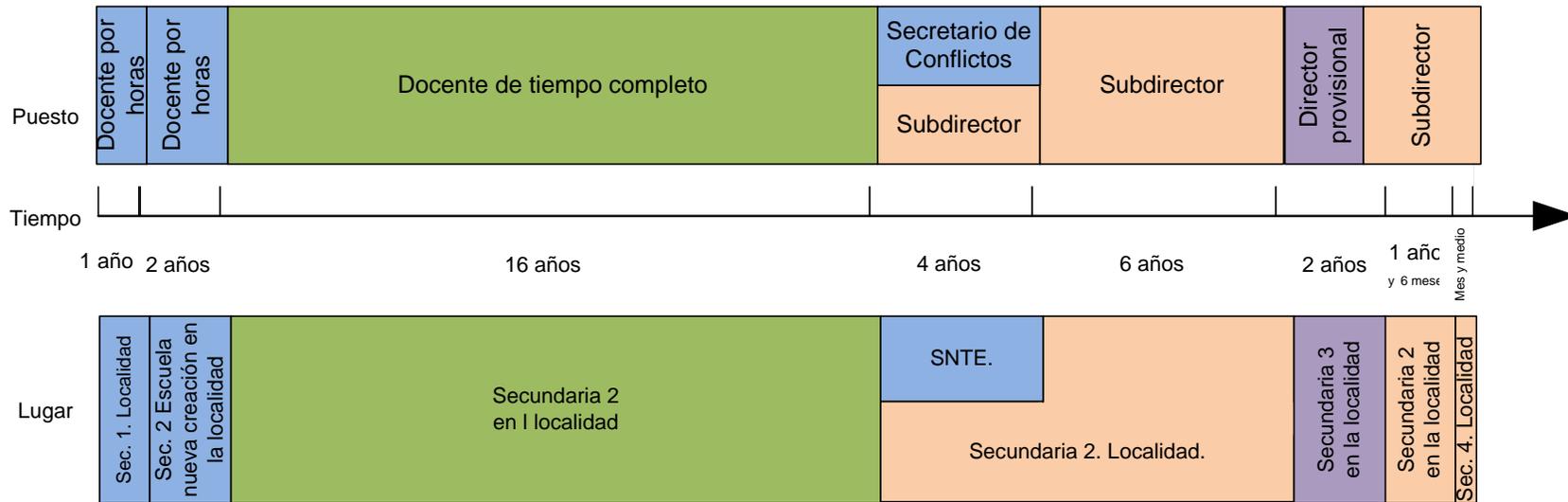


Figura 8. Itinerario laboral de Juan en el SEN hasta el ascenso a la dirección escolar.

Nota: El periodo de trabajo como profesor en contratación por horas es breve (tres años). Los espacios ocupados por el sujeto representan una trayectoria estable primero como profesor de tiempo completo y luego como subdirector. La ocupación de este último puesto ocupa casi la mitad del itinerario ocupado de manera estable. Otra singularidad de este itinerario es la ocupación de un puesto de alta autoridad (Secretario de conflictos en el SNTE) de forma simultánea al cargo de subdirector de escuela.

Fuente: Elaboración propia.



5.3.1 Itinerario de formación.

Juan es técnico en computación, estudió inglés y sabe trabajar la herrería. Es Licenciado en pedagogía con especialidad en Matemáticas, egresado de una escuela normal, y Maestro en Educación por la UPN. Tomó un curso de computación en el SEN y es el único entrevistado que reportó haber tomado cursos sobre la gestión escolar mientras trabajaba como subdirector.

La diversidad en las características de su formación le permitió a Juan incursionar en diferentes ámbitos de trabajo. Su formación inicial le dio acceso al trabajo como docente en el SEN, mientras que sus habilidades técnicas le posibilitaron ubicarse en puestos de trabajo en el sector comercial. Su competencia en el idioma inglés y la cercanía con la frontera hicieron posible que Juan combinara jornadas de trabajo en Estados Unidos y en territorio mexicano.

Como egresado de instituciones para la formación del magisterio, Juan tiene amplio conocimiento de la estructura del SEN y de la manera en que se establecen las relaciones en éste. Desde sus años como estudiante normalista fue acumulando un capital social que le fue posible movilizar una vez que se integró al trabajo, ya que los vínculos establecidos con compañeros de estudios fueron retomados en distintos episodios de su trayectoria, movilizándolo el capital social acumulado para abrir nuevas puertas de oportunidad.

La formación recibida en programas de capacitación sobre las funciones de los directivos parece haber marcado de manera relevante la concepción que Juan tiene sobre las responsabilidades del subdirector y del director de una escuela, definiendo la función del subdirector como elemento operativo y la del director como supervisor. Estas conceptualizaciones se reflejan en su desempeño en ambos puestos.

5.3.2 Itinerario previo al ascenso a la subdirección.

La cercanía con la frontera, permitió a Juan trabajar en Estados Unidos, al tiempo de ejercer su labor de docente en el SEN. Por más de 20 años ha mantenido esta doble



jornada de trabajo. Cuando se realizaron las entrevistas, Juan trabajaba 30 horas a la semana como gerente de un restaurante localizado al otro lado de la frontera.

Juan inició su carrera en el SEN como profesor de asignatura en una escuela de estructura completa, que le ofrecía pocas posibilidades de crecer laboralmente.

Me inicié en la Secundaria 1 en 1979 ó 1980. Estuve en la Secundaria 1; es una secundaria que ya está llena, no hay progreso para mí, me iba a quedar con las mismas ocho horas que yo tenía, porque trabajaba cuatro en matemáticas, ahora son cinco (E3-Juan-5).

Aunque Juan ingresó con un reducido número de horas al SEN, las condiciones de su entrada al sistema fueron afortunadas, ya que, a diferencia de otros profesores, ingresó con estudios realizados en una escuela normal, lo que le permitió estar familiarizado con el contexto del SEN y con otros profesores que ahí laboraban. En la Secundaria 1 tuvo la oportunidad de establecer relaciones con las autoridades educativas; esto le permitió acumular un importante capital social que le permitiría en poco tiempo mejorar significativamente sus condiciones laborales.

La Secundaria 1 no ofrecía a Juan ninguna oportunidad de tener más horas de clase; sin embargo, además de las funciones de docencia, el director lo había comisionado para servir como su emisario en las oficinas centrales de educación en el estado: “Todos los viernes, en vez de ir a la escuela me comisionaban para ir a [las oficinas centrales del estado], porque allá se hacían todas las gestiones, no aquí en [la ciudad], sino [allá en las oficinas centrales]” (E4-Juan-4). La comisión asignada por el director de la escuela colocó a Juan en una situación favorable: además de ganarle la simpatía de su director, le permitió visitar frecuentemente las oficinas del sistema educativo, conocer a su personal y ser conocido por ellos.

Me relacioné con el supervisor; yo llevaba documentación a [las oficinas centrales de educación del estado] y me empecé a relacionar con los compañeros de ahí. Pedí mi cambio y se me concedió al siguiente año, total, que había maestros que tenían como cinco años pidiendo su cambio y nada; pero a mí, por la relación, se me concedió al siguiente año (E4-Juan-1).

Como resultado de las relaciones establecidas entre Juan y el personal de las autoridades centrales, en un año Juan obtuvo privilegios laborales antes que a otros profesores que, dentro del esquema de valoración del SEN, eran considerados como



sujetos con mayores derechos por su antigüedad en el sistema y habían solicitado su cambio antes que Juan. Él mismo se muestra consciente de esta situación y reconoce que por los vínculos sociales establecidos se vio favorecido antes que otros profesores con mayor antigüedad.

Oportunamente, el director de la Secundaria 1 fue ascendido al puesto de supervisor. Esto colocó a Juan en una posición privilegiada al contar con el respaldo y el apoyo para obtener los mayores beneficios posibles. “Eso me ayudó, que el supervisor, el primer supervisor de la zona, fue mi director. Él fue el que me mandaba a [las oficinas centrales del estado]. Ya más o menos vas viendo cómo estaba la relación” (E4-Juan-4).

Por otro lado, los vínculos que Juan había establecido en sus años de estudiante con antiguos compañeros le facilitaron su proceso de estabilización, permitiéndole ser trasladado a una escuela de nueva creación, la Secundaria 2. Trabajar en una escuela de reciente apertura le permitiría eventualmente ubicarse como profesor de tiempo completo.

Lo bueno para mí [fue] que junto conmigo en la universidad salió un compañero que estaba en programación y presupuesto en SEP; era una compañera, Carmen y otro, Armando que firmaba la propuesta; entonces eso me valió a mí para... [que me dieran cambio de escuela e incremento de horas de trabajo] Porque en aquel entonces te daban cambio o incremento; yo solicité un cambio (E3-Juan-5). Se manejaban nada más dos [tipos de trámites] y a mí me dieron cambio y/o incremento, me dieron las dos cosas (E4-Juan-5).

Para Juan, el poder de las autoridades, movilizado mediante sus relaciones sociales, se convirtió en una oportunidad para mejorar sus condiciones laborales. Juan empleó el capital social acumulado para beneficiarse laboralmente; además, se vio favorecido más allá de los límites de los lineamientos vigentes.

Las buenas relaciones entre Juan y el nuevo supervisor –su antiguo director– le aseguraron un trato cordial con el director del plantel de nueva creación al que fue trasladado. El supervisor le dio indicaciones al director para que ayudara a Juan en lo que necesitara: “él me presentó con el director Linares, y le dijo: ‘te lo recomiendo, es un buen maestro. Ayúdalo’” (E4-Juan-4).

Juan se convirtió rápidamente en un elemento de confianza para director por influencia del supervisor. Posicionado en la Secundaria 2 como un profesor con privilegios y poder, tuvo la oportunidad de conseguir un lugar de trabajo para Eva, su esposa.



Le dije al director “profe, yo tengo a mi esposa que es Licenciada físico-matemática, llevamos dibujo técnico por tres años, conocimiento de adolescentes”. [Le respondió:] “¡Ah! Profe, ¡tráetela!” y sí, me la traje y ahí se hizo el formato y sí, quedó de base. Le dieron... eran 18 en aquel entonces, 18 horas [de clase] (E4-Juan-6).

Los vínculos establecidos con el director le permitieron a Juan intervenir en la selección del personal de la nueva escuela. Con esta oportunidad pudo integrar a la institución individuos que le permitieran configurar un grupo de poder en respaldo a la autoridad del director.

Después de trabajar por un ciclo escolar como profesor de matemáticas en un contrato por cinco horas y de ser reubicado en un nuevo plantel, tanto Juan como Eva lograron obtener estabilidad laboral como profesores de tiempo completo, en menos de tres años. Eventualmente, ambos llegaron a ser subdirectores –Juan del turno vespertino y Eva del matutino– en el mismo plantel.

Juan mostró una clara sensibilidad al ambiente organizacional y habilidad para identificar a sujetos clave que eventualmente le podrían beneficiar de alguna manera. La facilidad con que se movió en la estructura del SEN durante sus años como docente puede ser una habilidad cuyo desarrollo haya iniciado en sus años de estudiante normalista.

En los diferentes episodios del itinerario previo al ascenso, recuperados por Juan en su relato, existen similitudes. El tema que emerge a través de estos es la obtención de mejores condiciones laborales por medio de la movilización del capital social acumulado.

5.3.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.

Iniciación en el trabajo de subdirector. Posicionamiento como autoridad institucional.

Después de trabajar 20 años como profesor de matemáticas, Juan ascendió a la subdirección en 1999 en la misma Secundaria 2, escuela dónde había desarrollado su trabajo de docencia. El profesor Linares ya no trabajaba en la escuela; por tanto, Juan inició su función como subdirector con un director distinto: el Director A.

Juan buscó el ascenso con el interés de involucrarse en las tareas pedagógicas desde un nuevo rol. Desde el puesto de la subdirección:



Veo y analizo de otro [modo] los contenidos ya en una forma más general, no nada más de matemáticas sino de todas las materias. Me gustaba pues comentar con mis compañeros. (...). Pero es por eso que yo me esforcé para ser subdirector para analizar y comentar con los compañeros ¿qué es lo que está pasando? ¡Qué revisen su metodología! Eso es lo que más me interesaba (E1, 2-Juan-4)

Juan señaló que antes del ascenso, no conocía a plenitud las funciones que desempeña un subdirector; sin embargo, actuaba de acuerdo a las expectativas que como profesor había construido sobre el puesto.

Yo decía “yo no conozco vaya, plenamente lo que es la función”, como maestro ¿eh? Yo como maestro decía: “no conozco cuál es la función del subdirector, pero yo digo que debe ser así de esta forma”; o sea yo me relacionaba ¿sí? Interactuaba en ese aspecto (E1, 2-Juan-4,5).

Si bien Juan no conocía plenamente las funciones del puesto de subdirector, había construido una expectativa de desempeño de acuerdo a los modelos observados en sus años como docente. Posiblemente, su formación como normalista contribuyó en la construcción de un concepto sobre el puesto de subdirector de escuela.

Las ideas sobre la función directiva fijadas durante etapas de su trayectoria previas al ascenso fueron robustecidas por una experiencia de formación en la que Juan participó al recibir el ascenso de subdirector. Con base en las instrucciones dadas por el supervisor de zona, Juan conceptualizó los roles de director y de subdirector:

¿Quién está llevando la carga?, ¿el director o el subdirector? Es el subdirector y nos lo dijeron: “la función específica, los responsables de la escuela son los subdirectores”, así nos lo dijo Santiago Guzmán, que es el supervisor de zona; y el director nomás tiene que llegar a firmar toda la documentación requerida; esa es la función y verificar que todo esté bien, porque la función específica de los subdirectores es mantener la escuela bien, fíjate como es la cosa (E4-Juan-20).

Al encontrarse en la etapa de integración al puesto, Juan fue perceptivo y sensible a las indicaciones de los sujetos más experimentados. La descripción que el supervisor de zona comunicó a los principiantes sobre los puestos directivos fijó una idea sobre el trabajo que marcó su desempeño en el puesto como subdirector y luego como director.

Al tomar posesión del puesto, el colectivo docente recibió a Juan con agrado. Las relaciones entre el nuevo subdirector y el profesorado habían sido buenas desde sus años



como compañeros de trabajo docente. Por otro lado, Juan expresó la percepción de que los profesores tenían la expectativa de que la interacción entre ellos cambiara:

Como [el ascenso] fue en la misma escuela y ya me conocían, me felicitaron. [Dijeron] que esperaban... que ellos miraban que iba a ser un poco diferente ¿verdad? Ya no iba a ser como maestro igual que ellos; pero yo les dije “¡Al contrario! vamos a estar más acorde, más afín en todos los problemas que haya y trataremos juntos de resolverlo” (E1, 2-Juan-6)

Juan se situó como una figura distinta a la de profesor –“Ya no iba a ser como maestro igual que ellos”-. Esta voz demuestra una transición completa del papel de docente al de autoridad escolar. Es conveniente señalar que esta postura posiblemente no coincidió con el tiempo de los hechos sino que obedece al posicionamiento actual del individuo tras haber trabajado once años en el puesto de subdirector escolar.

Pese a las buenas relaciones mantenidas con el profesorado, no se cumplió su expectativa de llegar a incidir en la labor de enseñanza de los docentes desde su posición como subdirector. Las formas de desempeño de los maestros y la de Juan no coincidieron, aun cuando compartían una cultura de trabajo. Juan consideró que las maneras de trabajo de los profesores en su labor de enseñanza estaban en contra del modelo que él consideraba como prototipo en el que los docentes deben estar dispuestos al cambio y a las recomendaciones del subdirector:

Ya ahorita que fui subdirector, pues me di cuenta de que hay ciertos maestros que se resisten al cambio; no aceptan [propuestas] y eso pues va en contra de los principios de los cuales cada uno de los compañeros maestros ejerce (E1,2-Juan-5).

El acceso al nuevo puesto significó para Juan asumir un rol más centrado en la administración y la organización de la escuela que en las tareas pedagógicas. Igual que otros subdirectores, Juan aseguró que aprendió el puesto “sobre la marcha. Sobre la marcha; tratando de estudiar revisaba alguna documentación, lo que se me presentara” (E1,1-Juan-10). Se apoyó en otros sujetos pertenecientes a los puestos directivos y en los actores del interior de la escuela que más conocen sobre la administración: las secretarías.

Acudía precisamente, acudía a unos compañeros directivos, y entre ellos... nos apoyábamos de esa forma (...). [Las secretarías también apoyaron;] por ejemplo, cuando inicié: “profe mire, así se revisa esta documentación, ésta es la que debe requerir, los alumnos deben llevar esta documentación”, por ejemplo; cosa que yo no sabía. Qué



documentación lleva en su expediente cada alumno y ya sobre eso ya se me grabó y después vienen las revisiones. Sí me ayudaron bastante (E1,1-Juan-10).

Juan acudió a directores con los que tenía relaciones personales para situarlos como apoyo en su proceso de aprendizaje. En lo que respecta a la adquisición de la administración y documentación de la escuela, en el caso de Juan, las secretarías aparecieron como el asesor más importante para el dominio de este tipo de tareas.

Las relaciones con el director del plantel, el Director A, también eran buenas. Juan señaló que “sí se daba opción de trabajo, me daba mi función, qué debía de hacer, cómo debería hacer las cosas” (E4-Juan-13). Aunque el director le guió en el aprendizaje de su puesto, éste no representó una figura de autoridad efectiva para el entrevistado.

Un factor altamente relevante en su relación con el director escolar, con su aprendizaje de la función y con la reafirmación de su desempeño en el puesto de subdirector, fue la obtención de una comisión para desempeñarse como Secretario de Conflictos del Comité Delegacional de manera paralela al trabajo de subdirector de escuela.

Este doble rol colocó al Director A en una posición de compromiso frente a Juan; ya que, aunque dentro de la estructura del sistema educativo oficial estaba posicionado como su jefe inmediato, desde la organización del SNTE, Juan se situaba como una figura con poder superior, cuya función era juzgar en los conflictos internos de las escuelas y tomar determinaciones para resolverlos.

Juan señaló que el Director A: “tampoco quería que fuera de las dos partes, porque era jefe y ¿cómo te dijera?, como él me dijo: ‘no puedes ser jefe y parte a la vez’” (E4-Juan-11). Los roles de las figuras de autoridad no estaban claramente definidos. Los límites de la autoridad de *Juan-subdirector* fueron ampliados por la autoridad de *Juan-Secretario de Conflictos*.

Posteriormente, el Director A se vio involucrado en conflictos resultantes de una mala administración de la escuela y en el desvío de los recursos económicos del plantel. Al tratarse de un problema interno, fue Juan quien determinó la investigación del caso. Como resultado del conflicto, el Director A salió del plantel en 2005 por jubilación.

La primera experiencia en el puesto de subdirector, desde su incorporación hasta la salida del primer administrador escolar, se extendió por cinco años. Al término, Juan había



dejado de ser un directivo novato. Durante este periodo Juan se caracterizó por ejercer un control anclado en el poder obtenido a través de la organización sindical.

Durante esta primera experiencia, reafirmó su habilidad para movilizar los capitales de los que disponía en el medio en el que se encontraba, competencia que ya había ejercitado en sus años como profesor, y la empleó para establecer vínculo con directores más experimentados. Juan se centró en las relaciones más que en el desempeño de la tarea de subdirector. Comentó que siempre contó con figuras que asesoraran su aprendizaje.

Trabajo de subdirector con un nuevo director.

Después de la jubilación del Director A, Juan continuó trabajando en la Secundaria 2 con un segundo director. En este periodo, la participación de Eva, su esposa, en el contexto escolar es un factor importante en la reafirmación de la autoridad de Juan.

Eva “2003 ó 2005, ascendió a subdirectora en la misma escuela donde estoy yo, entonces ella era subdirectora en la mañana, yo era subdirector en la tarde” (E4-Juan-4). Tras la jubilación del Director A, el plantel se quedó con la dirección vacía; así que de acuerdo a las normas no prescritas, la subdirectora del turno matutino se encargó de la organización general de la escuela completa; en palabras de Juan: “mi esposa era la encargada ¿por qué?, porque siempre el subdirector del turno matutino es el que se encarga” de la escuela (E4-Juan-12).

Eva y Juan trabajaron juntos por seis años, cuatro de los cuales Eva estuvo encargada de la escuela. Juan indica que se trabajó sin problemas, ya que las relaciones laborales estaban fortalecidas por la relación personal y familiar entre ellos.

Juan señala que en la zona escolar, al referirse a la Secundaria 2 “no decían la Secundaria 2, decían la escuela de Juan, ¿por qué? porque yo tenía algo ya en esa escuela, entonces todos me conocían” (E4-Juan-10). Aunque Eva era la autoridad oficial, Juan era posicionado como el dirigente de la escuela. Este reconocimiento puede ser explicado por la autoridad que le concedió su puesto de Secretario de Conflictos frente a los profesores de otros planteles, pero también por la dilución de los límites entre la institución familiar y la institución escolar que el matrimonio dirigía y que todos conocían.



Después de cuatro años de trabajo con su esposa, Juan fue invitado a dirigir una escuela en calidad de comisionado. Él se retiró de la Secundaria 2, pero Eva continuó trabajando en ella. En este periodo llegó una nueva directora al plantel; se trataba de una profesora que antiguamente había trabajado como docente en la misma secundaria, al incorporarse como autoridad dentro del *territorio* del matrimonio, “ella tuvo problemas, tuvo problemas con mi esposa también, como subdirectora, entonces la sacaron a la directora” (E4-Juan-10). En “la escuela de Juan” no sólo él contaba con importantes recursos de poder, sino que la propia Eva había acumulado el capital suficiente para quitarse por mérito propio las dificultades que le salían al paso. Luego de esto, y antes de que Juan terminara su comisión, Eva se jubiló y el puesto de subdirector matutino quedó vacante.

Durante esta etapa, Juan mostró poder que se manifestaba de manera distribuida entre otros miembros de la institución; no obstante, dicho poder se circunscribía a los miembros de la asociación de nepotismo instaurada por Juan y Eva. Al convertir el campo de trabajo en la extensión del espacio donde la familia se desenvolvía, el papel de Juan adquirió relevancia dentro de la escuela. Este rol fue reconocido y legitimado por actores externos al plantel que se encontraban bajo la autoridad de Juan al ocupar paralelamente una comisión sindical de alto mando.

Trabajo como director comisionado y la consolidación como autoridad escolar.

En 2007, el Jefe de Departamento de Escuelas Secundarias buscó a Juan para ofrecerle por seis meses el puesto de director comisionado; para entonces, ya había terminado su gestión como comisionado sindical.

Además de cambiar de escuela a un plantel más alejado de su domicilio y de dejar de trabajar con su esposa, aceptar la comisión implicaría, según lo estipulado para estos casos en los lineamientos de Carrera Magisterial¹⁸, la disminución del salario. Por estas razones Juan dijo: “yo no me quería ir para allá” (E1, 2-Juan-7).

¹⁸ De acuerdo a los lineamientos de Carrera Magisterial, cuando los profesores acceden a una comisión de cualquier tipo, el sobresueldo proveniente del nivel de evaluación del sujeto queda suspendido por el periodo



El jefe de departamento me dijo: “profesor, necesito de su auxilio” (...). Me mandó llamar. Yo no quería ir pero bueno... Total ya lo miré; tuve que ir y ya me dijo que necesitaba de mi auxilio y ya. No me decía qué. Ya le dije que sí: “Entonces te vas a la Secundaria 3”, dice: “donde todos se sienten jefes”. ¡Ah caray! Todos se sienten jefes ¿qué me da a entender? que es una escuela problemática ¡Ah caray! (E1, 2-Juan-7).

Pese al desacuerdo inicial de Juan por cambiarse de escuela, se hizo cargo de la Secundaria 3 a cambio de que no se disminuyera su salario:

Me cambiaron al sueldo de director, pero me bajó el sueldo porque el director no tiene carrera magisterial y yo sí tenía carrera magisterial. Entonces dije “no, déjenme con mi misma plaza, como subdirector, aunque esté comisionado como director” (E4-Juan-16).

En contra de los lineamientos de Carrera Magisterial, el decremento salarial no fue aplicado durante el periodo de la comisión de Juan. Se trataba de una retribución por el favor solicitado por el Jefe del Departamento para dirigir una escuela que había estado completamente acéfala, ya que por un largo periodo no había tenido director o subdirector. Juan explicó:

¡No! Era un caos: los maestros, afuera junto con los alumnos... y mi táctica fue pararme en el centro de la explanada con los brazos cruzados mirándolos a todos así, sin decir nada. Duré dos días, al tercer día, todos se metieron ya. Sin decir nada. (E1, 2-Juan-7).

Aunque el ofrecimiento inicial era por un periodo breve, Juan dirigió la institución por más de dos años. Al llegar a la Secundaria 3, Juan se enfrentó a la responsabilidad de dirigir la escuela y aprender a ser director, en una cultura escolar distinta y sin un respaldo de una figura de autoridad escolar.

Las estrategias de Juan para situarse como autoridad escolar inicialmente fueron la observación y el silencio. Posteriormente sus estrategias se ubicaron en el control disciplinario y la supervisión.

Después coloqué las cámaras de vigilancia y se miraban los maestros y los invitaba a que fueran conmigo a la dirección para que vieran la pantalla. “Mira ven, vamos a entrar a este salón” y entraba y miraba al maestro lo que estaba haciendo y a los alumnos también. (E1, 2-Juan-7).

de la misma. En ese caso, se obtiene la clave de trabajo del puesto en comisión y su salario base, sin sobresueldo de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1999).



De acuerdo con el concepto que Juan había construido del puesto de director, con frecuencia se ausentaba de las instalaciones de la escuela. Al entender los beneficios de estar en contacto con el personal de las oficinas del sistema educativo, visitaba las instalaciones a menudo. No se apoyaba en intermediarios como lo hacía su primer director tomándolo a él mismo como emisario. No obstante, consiguió establecer su autoridad en su ausencia por medio del control, mostrándoles a los profesores del plantel que por medio de las cámaras instaladas podría estar informado de los acontecimientos de la escuela.

Yo estaba aquí en [las oficinas del] sistema, pero por internet, en mi computadora... [podía verlos]; entonces se acercaron los compañeros: "a ver saludame", le dije yo. Ya salió: "hola" y me creyeron; entonces me creyeron. ¡Sí! "Si voy a Los Ángeles, o voy a donde yo quiera, pongo el código pongo la clave y yo entro" le dije. Yo entro y veo aunque no esté en la escuela estoy viendo qué es lo que está pasado (E4-Juan-14).

Esta misma tendencia de control e intimidación se usó para resolver algunos problemas de disciplina en la comunidad estudiantil. Ejemplo de esto es que para resolver el problema del grafiti, mandó traer a una patrulla policiaca para detener a un grupo de alumnos que rayaba las paredes. Con la ayuda de agentes de la policía local, Juan montó una escena para escarmentar a un grupo de alumnos ante la vista del estudiantado:

El grafiti... para erradicar el grafiti que era mucho, me dieron a dos niños que agarraron *grafiteando*. Mandé llamar a la patrulla, salieron de mi oficina expulsados los niños, los subieron a la patrulla ahí en la plaza cívica de la escuela los subieron a la patrulla, y todos los demás observando. Pero ya los policías sabían que yo iba a ir, y los iba... [a liberar ahí mismo]. Era un susto (...). Ya los bajaron a los niños, y el grafiti se erradicó por completo. Esa fue la táctica mía y se erradicó; y ya. Ya no hubo problemas en ese aspecto (E4-Juan-4).

En lo que respecta al aprendizaje de la administración, Juan recibió nuevamente el apoyo de las secretarías del plantel para realizar las labores administrativas de la función: "sí me ayudaron, me decían: 'profe, mire, hay que hacer eso'; 'a ver ¿cómo es?', ya le decía yo: 'pero necesito que usted me diga qué le pone, cuáles son las ideas'" (E3-Juan-8).

Hacia el final de la comisión, el jefe de departamento se comunicó nuevamente con Juan. Éste le expresó su agradecimiento por el trabajo realizado en la Secundaria 3. Como retribución, Juan le solicitó ayuda para integrar al sistema educativo a una de sus hijas.



Profe -dijo- tengo una deuda pendiente con usted, así que lo que desee (...) -¿Sabe qué?- le dije yo- tengo una hija que salió de la universidad y necesito que se acomode, y pues su idea es, bueno de acuerdo al diagrama [al profesiograma] es matemáticas (E4-Juan-7).

Si bien al principio el jefe de nivel le dio una negativa, Juan señaló que: “pasó una semana y la mandaron llamar, a mi hija, ya no a mí, a mi hija, y le dieron 15 horas en la Secundaria 2, así empezó (...) y ahorita tiene 42 horas” (E4-Juan-7,8). Con la adición de familiares en el sistema educativo se propició la consolidación de grupos informales de poder con intereses particulares.

La presencia de Eva y de su hija en la Secundaria 2 permitió que Juan estuviera informado de los sucesos ocurridos durante su ausencia. Después de la jubilación de su esposa, Juan tenía la oportunidad de obtener el turno matutino. Regresar a su antigua escuela también era conveniente para Juan porque disminuiría la distancia y el tiempo de traslado entre su domicilio particular y el lugar de trabajo.

Me [preguntaron] si quería regresarme a la escuela. “Sí, yo estoy solicitando mi cambio”, dije. Esa fue la forma en que salí yo de ahí, porque sí, también ir de donde vivo hasta allá y por el mismo sueldo de subdirector pues como que no (E4-Juan-16).

Juan aceptó el ofrecimiento y solicitó el puesto de trabajo que Eva había dejado vacante. “Pido mi cambio a la mañana, si mi esposa se fue, pues yo quiero la mañana y sí se me hizo” (E4-Juan-4).

Durante su estancia en la comisión de director, Juan tuvo la oportunidad de desempeñarse en el ejercicio de la administración escolar desde la figura de autoridad máxima del plantel. Si bien al arribar al puesto ya sus habilidades estaban bien afianzadas, trabajar en un contexto diferente le representó nuevos retos que afrontó desde el control y el empleo de estrategias para la intimidación de la comunidad escolar que dieron fin a conductas no deseadas en el plantel -permanencia de los profesores fuera del aula y grafiti-. Un beneficio colateral de la situación fue la oportunidad de obtener una plaza de trabajo para una de sus hijas, quien por méritos de su padre obtuvo un lugar en el sistema educativo.



El regreso a la subdirección y la resistencia del director ante el posicionamiento de Juan como directivo.

Los dos años y medio de trabajo en la comisión le permitieron a Juan conocer las funciones del puesto de director. Aunque su regreso a la Secundaria 2 sería en calidad de subdirector, él había aprendido a asumirse como director escolar.

“Cuando yo llego, ya mi esposa se jubila; yo llego ahí como director y como subdirector” (E4-Juan-10). El propio Juan señaló que se encontraba en dos posiciones: una de ellas, la de director, constituye la identidad asumida por Juan; mientras que la de subdirector es el rol oficializado que debía desempeñar. Aunque, oficialmente él no era un director, se enuncia como tal.

Cuando llegó a la Secundaria 2 –después de la expulsión de la anterior directora y de la jubilación de Eva–, había un nuevo director en el plantel. “El director [Director B] que estaba no me conocía; nos conocíamos de vista pero nunca habíamos laborado juntos” (E4-Juan-10). Aunque Juan y el Director B nunca se habían relacionado, este último se oponía a que Juan retomara su antiguo cargo.

Según Juan, el conocimiento sobre el puesto directivo que le dio su experiencia en la comisión, fue lo que le ocasionó el rechazo del Director B, cuando regresó a la Secundaria 2. Por decisión del director, Juan quedó relegado en la toma de decisiones para la escuela.

Él no quería ¿por qué? Porque sentía cierta rivalidad, algo así, me imagino, porque ya fui director y yo voy a saber lo que está haciendo, él se sintió incómodo y de los dos años que estuve ahí con él trabajando como subdirector, nunca me llamó para una junta técnica, no había conversación (...).Tengo malos recuerdos de ahí. (E1, 2-Juan-8).

Al igual que como sucediera a Javier, el Director B optó por informarse por medio de otros actores de la escuela y mantenerse al tanto de las actividades que se desarrollaban en el plantel sin tener que recurrir a Juan:

Pues él preguntaba a las secretarías o preguntaba así, pero menos a mí. De esa forma se informaba él, quizás a veces acertadamente o erróneamente porque no iba de mi parte y tú sabes que en una escuela, si hay doble turno hay dos subdirectores, cada quién tiene su función. Entonces él, como jefe, tiene que pedir la información de los dos, los datos; no lo hacía, conmigo no lo hacía (E4-Juan-16,17).



La obstrucción de los canales de comunicación entre el director y el subdirector excluía a Juan de la actividad directiva, pero también dificultaba la tarea del director al no contar con información de primera mano y obtenerla de terceros. También sobrecargaba las funciones de otros miembros de la escuela, pues además de cumplir con las labores cotidianas, ahora tenían que observar y rendir reportes sobre acciones que no les correspondía a sus cargos.

Para dar solución a este conflicto, Juan ya había solicitado su reubicación a un plantel cercano a su casa -Secundaria 4-; no obstante, no había dado a conocer sus intenciones de traslado a otros miembros de la escuela.

Si bien las relaciones con el Director B no eran cordiales, él mismo le comunicó a Juan una inconsistencia detectada en el registro de su puntaje escalafonario. Aunque Juan no lo advirtió de este modo, una posibilidad por la que el director haya alertado a Juan sobre los errores en su registro escalafonario pudo ser que considerara el ascenso de Juan como el fin de las tensiones existentes.

Justamente él, el que tuvo problemas conmigo me dijo:

-Juan ¿cuántos años tienes de servicio?

-No, tengo ya 30, 31.

Me dijo -Aquí [dice que] tienes 28 años de servicio, ¿cómo es posible?

-No, no, no.

-Sí, mira. Tú te hubieras ido antes que éste, fulano, zutano. Tú ya fueras director antes que ellos, ¡ve y reclama! (E4-Juan -19).

Por otro lado, una vez que logró colocar a sus hijas en el SEN, Juan expresó haber considerado la posibilidad de la jubilación; no obstante, al descubrir por medio del Director B la posibilidad de ascender al puesto de director, decidió permanecer dentro del SEN.

Los conflictos entre Juan y el Director B llegaron a agravarse tanto que la situación se volvió insostenible. Juan contaba con el apoyo de los profesores que habían sido sus compañeros de trabajo desde que era profesor. Esto le permitió tener un grupo de alianza en contra del director.

Los compañeros estuvieron viendo, pues, qué pasaba, que no había relación (...) porque no había comunicación conmigo; siendo jefe, se supone [que debería comunicarse conmigo], y los subdirectores se supone que son los brazos derechos del director y él no, no me tomaba



en cuenta, y de ahí surgió el problema que se fue (E4-Juan-10). [Los profesores] se organizaron, entre comillas... entre comillas pues no se sabe quién [inició la colecta de firmas para sacar al director]; nadie quiere decir “yo” [fui] (E4-Juan-11).

De acuerdo con Juan, no había un responsable declarado en la colecta de firmas; sin embargo, el número de firmas acumuladas fue suficiente para expulsar al Director B de la escuela mostrando el apoyo de los profesores hacia los intereses de Juan. El director aceptó su salida del plantel, con la condición de que Juan también abandonara la escuela. Ya que Juan ya tenía en trámite su petición de traslado, aceptó y con apoyo de las autoridades logró reubicarse en una nueva escuela al tiempo que removió a su oponente de su puesto. Casi antes de su salida de la Secundaria 2, Juan solicitó otro puesto de trabajo para otra de sus hijas apelando al derecho otorgado por su antigüedad de trabajo en el plantel.

Solicité. Si todos los maestros metieron a sus hijos ahí, era justo y necesario que yo por ser fundador también tuviera el privilegio de meter a una de mis hijas (...). Ella ya cumplió apenas seis meses; o sea ya tiene base efectiva. Después de seis meses, ya es base (E4-Juan-8).

La práctica de integrar a allegados y parientes dentro de la escuela parece ser común. Esto favorece la integración de grupos en la institución que se consolidan a partir de vínculos de otro tipo: familiares, por ejemplo. En el marco de esta práctica, Juan reclama como acto de justicia que se le permita integrar a su hija como docente del sistema educativo.

Aunque en este periodo Juan encontró la mayor resistencia para posicionarse como la autoridad escolar, esta dificultad no estaba asociada con el personal docente, sino con la rivalidad con el director de la escuela. Pese a estas dificultades, las afiliaciones establecidas con el personal de la escuela y el fortalecimiento de sus relaciones burocráticas (mediante el favor de la comisión en la dirección) lograron librarle de este adversario, situarlo en un plantel con mejor ubicación geográfica y emplear a una de sus hijas.

La última experiencia como subdirector y la transición a la dirección escolar.

Antes de ascender al puesto de director, Juan trabajó una breve temporada en una última escuela, la Secundaria 4. Sobre este periodo no reportó ningún suceso relevante para su



trayectoria. Sólo dio testimonio de que había buenas relaciones entre él y el personal, por lo que le pedían que no abandonara el plantel.

Me fui a la Secundaria 4 porque estaba cerca de mi casa, y la Secundaria 4 está en la misma colonia que mi casa; pero, pues mi gusto duró como un mes y medio porque se abrió un concurso para director y lo gané (E4-Juan-2).

A pesar de la conveniencia de trabajar en un plantel cercano al domicilio, al comprobar que su puntaje en el registro del Sistema Escalonario era incorrecto surgió su interés por concursar para el puesto. Originalmente su interés era el de jubilarse...

Pero últimamente, los últimos dos años, sí me dio por ascender ¿por qué? Porque miré que me habían quitado de mi puntuación dos años (...). No sé, hubo *mano negra* ahí que no puedo explicar cómo fue. El hecho [es] que desde hace diez años yo ya fuera director, pero me quitaron 40 puntos y pues yo miraba que compañeros me ganaban con medio punto, con un punto, y yo había perdido 40. Yo nunca me fijé (E3-Juan-3, 4). Ahora que fue mi tiempo inmediatamente, solicité y lo gané, así sucedió, si no, me hubiera quedado todavía sin saber (E4-Juan-19).

El ascenso de Juan a la dirección fue en una secundaria de nueva creación en las afueras de la ciudad, localizada a 40 minutos de su domicilio. “Esa escuela en la que estoy ahorita está lejos, ¡en sentidos opuestos! [al domicilio particular]” (E4-Juan-2).

Después de haber obtenido el ascenso y de haber logrado seguridad laboral para su esposa y sus dos hijas, Juan comenzó a reconsiderar la posibilidad de jubilación después de algunos años como director escolar. Aunque su esposa lo invita a decidirse por la jubilación, como parte de la satisfacción del logro del ascenso y no por requerimiento obligatorio, Juan señala: “Yo le digo ‘no, mira espérate un ratito’ y como ya pasé yo a otro nivel, yo me voy a mantener en ese nivel mínimo tres años y ya a este nivel voy a pasar tres años y ya (E4-Juan-22, 23).

La trayectoria de Cosme, un subdirector carismático

Yo me considero que soy muy diferente a otros profes, porque yo tengo otra formación diferente, una formación que viene desde una cuestión muy humana ¿sí? (...) donde aprendí el arte. Yo creo que puede ser muy diferente. A lo mejor puede haber alguien que tenga la misma formación que yo y vamos a *comunar* [comulgar] muy bien. (E3-Cosme-27). Me gusta mucho conocer a la gente, tratar a la gente, entender a la gente y aprender de la gente también. (...). Tengo amigos de todo el mundo, sobre todo por el arte (...). Creo que el arte ayudaría bastante en cuanto a tener otra visión del mundo, tener otra cosmovisión de lo que es la parte humana, el ser (E3-Cosme-33).



5.4 La trayectoria de Cosme, un subdirector carismático

Cosme era subdirector en una escuela secundaria técnica ubicada aproximadamente a 85 km de su domicilio. Todos los días durante el ciclo escolar se trasladaba a la escuela desde una ciudad vecina para trabajar en el turno matutino. La escuela estaba anclada en una región rural, aunque estaba clasificada como urbana; atendía aproximadamente a 600 estudiantes provenientes de familias de ingresos medios y bajos. Estaba integrada por 30 profesores y aproximadamente 10 miembros del personal de apoyo –secretarías, prefectos, intendentes y coordinadores académicos–.

Para Cosme, esta era la segunda escuela donde había tenido la oportunidad de ser subdirector. Ya tenía tres años desempeñándose en este puesto y había trabajado por 28 años como docente. Con 31 años de servicio, estaba próximo al ascenso al puesto de director escolar cuando tenía 57 de edad. Nunca ingresó a Carrera Magisterial. Gráficamente, su trayectoria puede representarse como en la Figura 9.

De manera paralela a sus actividades como subdirector, Cosme se desempeñaba como docente en la enseñanza de las artes. En el momento de las entrevistas, ya sabía que sería ascendido, conocía la ubicación de la escuela a donde sería trasladado en calidad de director escolar y se encontraba en espera de su dictamen. De acuerdo a lo narrado por él mismo, la comunidad escolar donde trabajaba también estaba enterada de que él sería ascendido y reubicado. A continuación se narran los itinerarios de Cosme.

*De frente a la dirección escolar. Descripción de las trayectorias.
Cosme, un subdirector carismático*



Figura 9. Itinerario de Cosme en el SEN.

Nota: Poco más de la mitad del itinerario se desarrolló en contratación por horas en trabajo en distintas escuelas secundarias de la localidad. El ascenso al puesto directivo se obtiene con dos años previos al tiempo requerido para la jubilación (28 de los 30 años requeridos).

Fuente: Elaboración propia.



5.4.1 Itinerario de formación.

Cosme cuenta con estudios técnicos en el área de la música: estudió canto, piano, musicalización y afinación de pianos. También tiene habilidades para el dibujo y la pintura. De manera paralela a su labor como docente, estudió educación y se graduó de la escuela normal superior como profesor en el área de español y literatura española. Luego estudió la maestría en formación docente. A lo largo de su trayectoria en el sistema educativo ha tomado cursos sobre conocimiento del adolescente, sexualidad humana y desarrollo del potencial humano.

La formación artística de Cosme le permitió incorporarse al sector educativo por medio de la enseñanza del arte en escuelas privadas y especializadas en este campo. Luego, esta misma vía le dio acceso al SEN como profesor de educación artística en la secundaria.

La formación en el área de las artes definió la identidad profesional de Cosme, conceptualizado por sí mismo como un sujeto con atributos específicos. Se reconoció a sí mismo como sensible a las circunstancias del otro y con disposición a escuchar y prestar ayuda. “Pues yo soy bien noble”, dijo en sus propios términos (E2-Cosme-16).

Además, como una marca que su formación artística dejó en su identidad profesional, le predispuso a relacionarse social y laboralmente con sujetos que tuvieran las características que, desde su opinión, debe tener un artista. Cosme brindaba simpatía a los *profesores-artistas* y con su discurso, buscaba privilegiar sus atributos sobre sus defectos: “lógicamente tiene su carácter pero es noble. ¡Es una artista! Pinta muy bonito. Estudió pintura. Es muy noble” (E3-Cosme-20).

Por otro lado, desdeñaba las conductas de quienes no asumían posturas similares, pues desde su perspectiva, a estos otros “les falta otro tipo de formación [artística], no son muy sensibles, digamos” (E3-Cosme-25). Esta constitución de un grupo profesional que se distingue de otros sujetos menos formados –donde *formación* se circunscribe al área artística y a la demostración de cualidades sensibles y humanistas– es ilusoria, ya que es integrada por el imaginario del sujeto y no constituye una agrupación dentro de la institución.



5.4.2 Itinerario profesional y laboral previo al puesto directivo.

Posteriormente a su formación inicial, Cosme trabajó por siete años como profesor de artísticas en escuelas particulares en un estado ubicado en el centro de la República Mexicana. Luego se trasladó al norte del país, donde se desempeñó como profesor de música y pintura en distintas escuelas secundarias privadas, en bachilleratos del sector público y del privado, y en el nivel superior.

En 1980, dos años después de su llegada al norte del país, comenzó a trabajar en tres secundarias técnicas, incorporándose así al sistema educativo federalizado. En la Secundaria 1 y la Secundaria 2 impartía clases de arte; en la Secundaria 3 funcionaba como director de las actividades musicales que pudieran desarrollarse en la escuela:

Sabía cantar el himno nacional, lo dirigía muy bien y nomás me querían [sólo me querían para eso]. Me daban cuatro horas a la semana, por ejemplo. Me pagaban cuatro horas, así muy cómodamente, cuatro horas para que yo fuera el lunes a dirigir el himno nacional. No tenía ningún grupo. Nada más iba a dirigir el himno nacional o el himno a las escuelas secundarias técnicas y era feliz el director porque yo estuviera ahí y la gente también, los profes (E3-Cosme-14).

Para Cosme, su habilidad en el canto y dirigir su ejecución le permitió acceder a un puesto de trabajo y luego al SEN; a su vez, le permitió tener el reconocimiento de la comunidad docente y del director a través de la dirección del himno nacional.

“Poco a poco, conforme se iban dando espacios para quedarme” (E4-Cosme-3), Cuando obtuvo horas de clase en la Secundaria 4, Cosme logró tener el tiempo completo trabajando en cuatro escuelas distintas: “yo trabajaba como un taxi que andaba por todas las escuelas: tenía ocho horas aquí, cuatro horas acá, doce horas allá y así andaba” (E3-Cosme-14). Esta condición laboral itinerante se mantuvo por 16 años.

La estabilización laboral la obtuvo después de 1990. Ese mismo año, Cosme inició sus estudios de licenciatura en español y literatura española y buscó la oportunidad de impartir clases en esta asignatura. Cosme consideró que, de seguir impartiendo clases de arte “mi tiempo completo sería de 24 grupos. ¡Serían un montón de estudiantes!, ¡un montón de grupos! Ya con español me ubicaría yo nada más con siete [grupos], si tengo el tiempo completo, con ocho grupos” (E3-Cosme-16, 17). Por lo tanto, mientras aún cursaba sus estudios, Cosme inició las negociaciones con su director y con el delegado sindical la



Secundaria 2 para que se le permitiera encargarse de algunas clases de español que estaban disponibles: “yo quiero ubicarme. Denme una oportunidad de tener también español porque yo estoy también estudiando y sería un gran avance” (E3-Cosme-16).

Trabajar como profesor de artísticas limitaba a Cosme al menos en dos sentidos. Por un lado, le obligaba a trabajar con un elevado número de grupos para lograr tener un horario de trabajo completo, debido a que la carga horaria de educación artística es de dos horas de clase por semana, debía trabajar en varias escuelas. Por otro lado el hecho de trabajar pocas horas en cada escuela y en actividades diversas, le limitaba laboralmente pues no podía tener acceso a beneficios económicos como al sobresueldo de Carrera Magisterial.

La Secundaria 2, escuela donde Cosme pretendía incrementar sus horas de trabajo estaba compuesta por dos grupos con intereses opuestos. Sus luchas generalmente se reflejaban en la distribución de la carga horaria de los docentes y en el otorgamiento de beneficios a unos profesores sobre otros o manifestaciones de hostigamiento en contra de algunos docentes.

Cosme obtuvo negativas a su solicitud de parte del delegado sindical y del director del plantel. Con la pretensión de asignar las horas a una profesora del grupo contrario, no le concedieron las horas de clase bajo el argumento de que “no, es que estas horas ya están comprometidas; el sindicato las tienen comprometidas” (E3-Cosme-16).

Estar cursando la licenciatura en el área no fue suficiente para que Cosme consiguiera las horas de clase en la asignatura de español; le fue necesario movilizar recursos sociales para poder alcanzar su meta. Ante la resolución negativa de las autoridades escolares, Cosme decidió recurrir a instancias superiores para obtener apoyo.

No son las únicas autoridades. Que hago un documento bien redactado para [el departamento de] trabajos y conflictos del estado (...). El delegado de allá sabía de quién se trataba. Me conoce porque él ha trabajado en técnicas también. Entonces ya me conocía: “¿cómo es posible? Si él lo único que busca a través de este escrito es ubicarse en una escuela y él tiene tanto tiempo en la escuela, trabajando en la escuela y en el sistema tienen tanto tiempo. Entonces no entiendo” (...). Entonces los llaman [al director y al delegado sindical] ahí con la persona esta [el delegado de trabajo y conflictos], con la jefa del departamento: “pues viendo aquí, analizando la situación, el profesor Cosme es el que tiene derecho”. Entonces *doblaron las manitas* y ya me hicieron firmar la propuesta de las horas. Yo sin decir nada. Ya se había hecho justicia (E3-Cosme-16, 17).



El proceso de asignación de las horas de clase no incluyó ninguna evaluación o, al menos, la consideración del desempeño o del grado académico de los aspirantes a adquirir las horas de español disponibles. Cosme obtuvo el beneficio cuando “no terminaba todavía” su licenciatura (E4-Cosme-4). Fue por medio de la movilización del capital social que tenía en sus relaciones con el delegado de trabajos y conflictos como le fue posible obtener las clases. Amparado en sus años de antigüedad en la escuela y en el SEN, y en los *derechos* que estos años le generaron, percibió la resolución del conflicto como un acto de justicia.

Con el incremento de horas, Cosme hizo de la Secundaria 2 el centro escolar dónde tenía mayor carga horaria -12 horas de clase-. Eventualmente consiguió trabajar de tiempo completo en la misma escuela. Debido a que su horario estaba dividido en varias escuelas y asignaturas, normativamente no le era posible integrarse a Carrera Magisterial; por tanto, pese a sus intentos no lo logró.

Posteriormente, cuando se realizó la apertura del turno vespertino, Cosme tuvo una nueva oportunidad de mejorar una vez más sus condiciones laborales al obtener más horas de clase. Otra vez realizó la solicitud de incremento de horas, pero después de haber sido favorecido en la primera ocasión, el director y el delegado sindical le negaron la posibilidad:

Oye Cosme, fíjate que está esta situación pero no quieras *ser pulpo*. Te estás comportando como un pulpo, ¡quieres todo! ¡Sí! ¡Quieres todo! Estás [solicitando] estas cinco horas de artísticas y cinco de español, ¡no seas pulpo! (E3-Cosme-17).

Después de haber sido beneficiado en la primera distribución de horas, Cosme fue censurado por su director y por el delegado sindical y culpado de intentar apropiarse en todo momento de las mejores oportunidades. Las negativas se mantuvieron hasta la jubilación del director.

Con la llegada de un nuevo director, el posicionamiento de confrontación que Cosme había mantenido ante la autoridad de la escuela se disipó. Cosme estableció buenas relaciones con el director escolar, lo que le permitió mejorar su condición laboral en la escuela al obtener el tiempo completo; primero, distribuido en los dos turnos y posteriormente, en uno solo.



Entra otro director y él sí plantea: “no, es que el profesor merece que él esté aquí” y a través de él [se solucionó]. Entra el otro director y se jubila el negativo. Entra (...) y de repente hay horas [de clase disponibles]: ¡para mí! (E3-Cosme-17).

Posteriormente el director le dijo: “no sé qué estás haciendo tú trabajando en la mañana y en la tarde” (E3-Cosme-17) y le apoyó en las negociaciones para ubicarse en el turno matutino. Con esta acción, el director no sólo estaba facilitando sus condiciones de trabajo en la escuela, sino que además, le concedía un reconocimiento ante el resto de los docentes, pues es más prestigioso el turno matutino que el vespertino, ya que en el primero se ubican los estudiantes de mayor promedio. Con la anuencia del director, Cosme realizó las negociaciones con una profesora para intercambiar las horas de clase.

Aunque su área de trabajo era la enseñanza del español, la difusión del arte entre los estudiantes, el apoyo en las comisiones relacionadas con la pintura y la música, y la preparación de alumnos para concursos en estas áreas, a nivel zona, estatal y nacional siempre ocuparon un lugar preponderante dentro de las actividades de Cosme en la escuela; por tanto, el cambio de actividad laboral no parece haber tenido incidencia importante en su identidad como artista.

Por otro lado, la posibilidad de trabajar solamente en una asignatura también implicaba la disminución del número de grupos que atendía –de 24 a 8– y la oportunidad de ingresar a Carrera Magisterial. Aunque sus nuevas condiciones de trabajo le dieron estabilidad laboral por doce años, nunca logró ser aceptado en el programa debido a las bajas calificaciones obtenidas en las evaluaciones que Cosme valoraba como injustas.

Me hacían exámenes y mi documento venía cero en exámenes, por ejemplo los exámenes que hacía en el departamento que nos llaman a las escuelas para hacer examen, allí sí me sacaba la calificación; pero en los otros, donde tenía que ser evaluado por los estudiantes [Prueba ENLACE] siempre venía en cero y venía en cero, otro que venía en cero, ¡me llegaba en cero siempre mi tarjeta! Impugnó. Impugnó. ¡La impugnación les valió cacahuete! Ya no quise hacer nada. Ya no quise hacer nada y total a mí ya no me interesó hacer exámenes. Esto es una falacia. Entonces a mí ya no me interesó eso (E3-Cosme-17).

A diferencia de las negociaciones realizadas para obtener el tiempo completo, en este conflicto Cosme no reportó haber movilizadado algún capital social que le permitiera tener un resultado favorable de su impugnación. Finalmente, no logró resolverlo y nunca más intentó ingresar en Carrera Magisterial.



Aunque en la escuela donde Cosme trabajaba había grupos enfrentados por intereses opuestos existentes desde antes de su llegada, las presiones políticas, la división y los conflictos se intensificaron a raíz de la aprobación de la Ley del ISSSTE (DOF, 2007)¹⁹. Cosme refirió que por “la nueva ley del ISSSTE, la escuela vivió un momento muy tenso también en la cuestión política y algunas injusticias” que, desde su perspectiva, se cometieron en contra de los profesores (E1-Cosme-3).

Los directores y los representantes sindicales de las escuelas también tomaron partido frente al conflicto y, como resultado, se manifestó con mayor claridad el apoyo a algunos docentes, el castigo a otros y el enfrentamiento de los grupos. Cosme se vio involucrado en los desacuerdos: “yo tuve una discusión muy fuerte con el delegado sindical por una compañera (...) que no la consideraron a pesar de sus años, a pesar de su preparación, no la consideraron para darle unas horas que le correspondían” (E1-Cosme-3). Cosme narró distintas anécdotas similares a ésta, que denotan que se involucró en el conflicto.

Originalmente, Cosme había proyectado jubilarse como docente –“yo me quería jubilar como docente” (E2-Cosme-22). “No era la idea de ascenso a una subdirección” (E1-Cosme-1)-. Sus condiciones habían sido privilegiadas por el apoyo de las autoridades escolares y del SEN; sin embargo, ante las crecientes tensiones comenzó a considerar el ascenso como una posibilidad para salir de la escuela y de la problemática en ella:

Todas estas tensiones de trabajar a favor de ciertas personas, me hicieron pensar diferente (...). [En] el otro grupo, algunas personas del otro grupo, como que decían: “¡ah! Ya se va a ir”; como el chisme del pasillo: “se va a ir, ya está arriba, le va a tocar y tal vez se vaya de aquí”. Total, estas situaciones como que obligan a pensar diferente, como que [te dices] “ok, llevo tanto tiempo aquí y lo que ocurre no está acorde con lo que yo pensaba y eso me hizo como reflexionar como [decirme] que “no, es mejor el cambio”. Es mejor el cambio (E1-Cosme-3, 4).

Aunque en otros episodios Cosme había señalado el reconocimiento que recibía de sus compañeros, en esta etapa experimentó una reducción de ese capital simbólico. Esta circunstancia le llevó a sentirse infravalorado como profesionista.

¹⁹En 2007 fue aprobada la ley del ISSSTE (DOF. 31/03/2007), en donde se modificaron los requisitos y las condiciones para la pensión y la jubilación de los trabajadores del estado. Como resultado, en muchos de los casos se incrementaron los años de servicio requeridos para el retiro.



De repente te das cuenta que tanto tiempo trabajas en un lugar y no te aprovecharon. No en el sentido de que me alaben sino, no sé, darme un espacio, preguntarme ¿qué necesitas?, ¿necesitas un espacio grande? para adecuártelo, para que estés allí y puedas ayudar a los niños que sean talentosos [...]. Así me sentí yo (E2-Cosme-22).

En estas condiciones, la orientación y el consejo recibidos por uno de sus compañeros fue determinante para que Cosme iniciara su participación en el concurso escalafonario y se decidiera a buscar el ascenso hacia la subdirección y eventualmente lo consiguiera:

Posteriormente platico con el compañero Alejandro Ramírez y me dice él que hay una subdirección, que hay una convocatoria para una subdirección [en otra ciudad]. Que él no estaba interesado. Y me dijo: “mete tu solicitud” y yo dije: “bueno, la voy a meter”; entonces me cambia [la intención], dije: a ver qué ocurre. Entonces, meto la solicitud (E1-Cosme-1).

En el último tramo de su trabajo como docente Cosme cambia su posicionamiento como sujeto. Se traslada desde el lugar de un docente con un importante capital social, anclado en diversas figuras de autoridad, al de uno desprovisto de tales recursos. Se presenta en sus testimonios como un individuo determinado por las circunstancias y orillado a optar por el ascenso como una vía de escape.

5.4.3 Itinerario en el puesto de subdirector escolar.

Primera experiencia. Incorporación al trabajo de subdirector como continuación del trabajo docente.

Cosme obtuvo su ascenso a la subdirección de la Secundaria 5 en 2008 a los 55 años de edad, cuando contaba con 28 años de servicio. De manera similar a lo declarado por la mayoría de los subdirectores, no reportó haber recibido formación al inicio de su puesto.

Me dijeron: “comuníquese con su supervisor” (...). Me comuniqué con él y posteriormente me dijo: “nos vemos en tal lugar”; pero nunca me dijo: “se viene para acá para instruirlo, para decirle...”; porque precisamente eso viene en la normatividad, que nosotros debemos ser instruidos por alguien y sobre todo por él, por el supervisor y no, nada más me dijo: “preséntese [en la escuela], profesor, ahí estaremos” (E1-Cosme-2).



Aunque Cosme asume que la normatividad establece que los directores deben ser instruidos por el supervisor, no se encontró en ésta alguna alusión a la formación de directores principiantes por parte de los subdirectores.

En el momento del ascenso de Cosme “también comisionaron a un director y los dos hicimos la protesta... A mí me tocó estar de subdirector en la tarde”, dijo (E1-Cosme-2). Así, el equipo directivo estuvo integrado por el subdirector matutino –que hasta entonces había estado encargado de la escuela–, el director comisionado recién integrado [Director A] y Cosme, como subdirector vespertino. Al aceptar el ascenso, Cosme no tenía pleno conocimiento de la problemática en la que se encontraba la escuela, la Secundaria 1. Señaló que una vez que aceptó el puesto “un día antes yo ya había estado en la ciudad y empecé a caminar por ahí, a explorar el área (...). No entré a la escuela; nomás [exploré] el entorno” (E1-Cosme-18); con esta acción se percató de las características de la comunidad en la que se encontraba la secundaria.

La Secundaria 5 se encontraba en la periferia de una ciudad situada a unos 100 kilómetros de su domicilio. La escuela está “rodeada de colonias complicadas; [pero también] hay colonias que están cercadas, donde vive gente profesionista, niños bien alimentados, niños que quieren estudiar, que están bien educados ¡vamos! Que saben lo que quieren. Entonces la escuela estaba formada de todo este bagaje cultural” (E1-Cosme-12); es decir, los estudiantes provenían principalmente de familias de clase media y baja.

“La escuela no tenía barda segura. Entraban los cholos y golpeaban a los niños que estaban estudiando, que estaban jugando en la explanada, [en] las canchas que estaban debajo de la escuela y tuvimos que hacer orden” (E1-Cosme-2). El deterioro de los límites físicos del plantel ponía en riesgo la seguridad de los estudiantes y dificultaba al personal directivo el control de la institución y lo que en ella ocurría al no impedir la entrada de personas ajenas a la institución escolar; por tanto, Cosme y el resto del equipo directivo tuvieron “que hacer orden”.

El conocimiento que Cosme tenía sobre la escuela previamente a su llegada, era muy limitado. Señaló que “solamente había escuchado de la escuela, algunas circunstancias en las que se encuentra” (E1-Cosme-18) y que no tenía conocimiento profundo sobre las condiciones de la institución.



La problemática institucional no solamente estaba enmarcada por las características del entorno, sino también por conflictos entre los docentes y los antecedentes de una mala administración del director anterior.

Ninguna de estas circunstancias fue comunicada de manera detallada por las autoridades educativas. A Cosme sólo se le informó que “la escuela estaba en malas condiciones. Del personal [se le dijo], que había situaciones que no estaban en orden... no me comentó profundamente de la situación del director” (E4-Cosme-14).

La escuela tenía problemas de auditorías porque el director anterior, el que estaba cesado, había tenido algunos problemitas ahí por parte del departamento y del jurídico y estaba en investigación; entonces la escuela estaba en el ojo del huracán. Estaba viéndose con lupa ¿no? Y auditoría tras auditoría para ver qué ocurría (E1-Cosme-2).

Como resultado del presunto desfalco, el director anterior había sido removido de su puesto de manera provisional y la escuela había estado funcionando sin director por más de un año. Durante ese tiempo “solamente [hubo] un subdirector y [la escuela] es de dos turnos; entonces él estaba encargado de la dirección y de subdirección” (E1-Cosme-1).

Las constantes auditorías a las que la escuela era sometida formaban parte del procedimiento de investigación sobre la administración del director anterior. Durante este proceso se solicitaba al Director A y a sus subdirectores información de ingresos y egresos sin considerar el cambio de administración. De acuerdo con Cosme “esa fue una situación muy difícil para nosotros que entrábamos nuevos a esa escuela” (E1-Cosme-2).

Nos tocó: “¿y dónde está el dinero de hace tantos años?”. -¡Óyeme espérame! aquí hay un [nuevo director]. Los de auditoría no sabían exactamente cómo estaba el proceso de un director con otro, y cuándo había estado uno y cuándo había estado el otro; en fin, ellos solamente llegaron a hacer una auditoría (E4-Cosme-10).

La historia institucional y el desempeño de los antecesores influyeron en las condiciones de trabajo que los nuevos integrantes debieron atender en la escuela, pues definieron algunas de las funciones y responsabilidades que les eran demandadas por sus superiores.

Las circunstancias adversas en las que el nuevo equipo directivo debía dirigir la escuela tuvieron como contrapeso la buena mancuerna de trabajo que se estableció entre



sus miembros. Cosme señaló que “sí hubo química” (E1-Cosme-6) y “que con el director, *comunamos* [sic] muy bien” (E1-Cosme-7).

En lo que respecta al desarrollo de las funciones de Subdirector, Cosme consideró que trabajar en el turno vespertino fue mucho más difícil que trabajar en el matutino. Señaló que “me tocó lo más complicado en el sentido de que todo a oscuritas y la escuela era como un lugar muy sinuoso, tiene recovecos ahí donde se podían esconder los muchachos y hacer travesuras y tomar vino” (E1-Cosme-2,3).

Eventualmente, después de ocho meses de trabajar por la tarde, el subdirector del turno matutino se jubiló y Cosme fue reubicado para trabajar por la mañana. Por un año el director comisionado y Cosme formaron el equipo directivo y el turno vespertino permaneció vacío.

El conjunto de actividades que Cosme reportó haber realizado durante su estadía en esta institución están más relacionadas con el desarrollo y difusión del arte que con actividades de organización o dirección de la escuela.

Me metía a las aulas y hacía trabajar a los niños. Con el arte los motivaba, los cautivaba en ese sentido. También hice un coro de niños, un coro polifónico. Saqué a una secretaria de soprano para que cantara el día 10 de mayo. Entonces estuve viendo todo el panorama. Empiezo a trabajar con gente que rescato, que analizo, que escucho su timbre de voz y digo: “¡ah caray! Esto sirve. Vamos a empezar a ensayar” ¿no? (E1-Cosme-7).

Cosme señaló que el proyecto escolar debe estar encaminado a la transformación de la institución; pero que además, debe relacionarse con una verdadera transformación de los sujetos y de su cultura escolar. Si bien Cosme opina que en esta escuela el cambio no se concretó de manera trascendente o notoria, debido a que la “cultura está muy arraigada”, se conforma con el supuesto de que “les haces reflexionar cuando menos”.

Inicialmente, las actividades artísticas desarrolladas por el subdirector Cosme encontraron gran aceptación entre los docentes, el director y las autoridades educativas en general. Su labor le ganó la simpatía del director y de la comunidad escolar, lo que le permitió acumular nuevamente reconocimiento y satisfacción por su labor: “entonces en ese sentido me veían a mí, me valoraba el director en ese sentido. Me decía: ‘oiga maestro, cada vez que haces una cosa me sorprende lo que haces’ ¿no?” (E1-Cosme-7).



Posteriormente el director le solicitó mayor colaboración en actividades administrativas: “el director me mandaba llamar y me dijo una vez: ‘profe, yo lo necesito a usted más aquí que allá o que dando clases. Usted ya no debe estar dando clases’” (E1-Cosme-10). Aunque Cosme acató la disposición del director, expresó su desacuerdo. Explicó: “pero yo lo veía como que no era para tanto. Yo hacía más falta allá [trabajando en las actividades artísticas y en las aulas]. Yo sabía que era lo que tenía que hacer allá arriba [en la dirección] (E1-Cosme-11).

Las concepciones que el Director A y Cosme tenían de las funciones del puesto directivo eran distintas; mientras que para el Director, Cosme debía servirle de apoyo, para Cosme, el puesto era la oportunidad para fungir como promotor cultural en la escuela. La principal asignación que el Director A había otorgado a Cosme consistía principalmente en la revisión y redacción de oficios y documentos oficiales expedidos por la escuela. El director le indicaba:

“Vas a ayudar a hacer un escrito donde los convocamos a los padres de familia a esta junta. Hazme un oficio donde se les invite”. De esa manera yo tenía mi computadora y me sentaba transcribiendo. Yo era un gran apoyo para las secretarias. Las secretarias iban conmigo para decirme: “profe, ¿está bien esto?”. Tenían que pasar ellas con el documento y yo revisaba toda la ortografía, revisaba la sintaxis y yo daba el visto bueno (E2-Cosme-16, 17).

Los conocimientos de redacción obtenidos en su formación como profesor de español, permitieron que Cosme se posicionara como supervisor y árbitro de toda la documentación producida en la escuela. Aunque esta labor no implicaba la participación de Cosme en las decisiones que el director tomaba, representaba el acceso directo a los canales formales de comunicación de la institución y le permitía mantenerse informado de todos los acontecimientos del plantel y de las disposiciones que se tomaban para su dirección y organización. Ya que además el director le permitió expresar sus opiniones, para Cosme, la oportunidad de estar enterado de los sucesos escolares le significó una demostración de la confianza del director hacia él y una confirmación del papel preponderante que él desempeñaba en la escuela y simbólicamente el reconocimiento ante la comunidad en general por parte de la máxima autoridad de la Secundaria 1 : “el profe me tenía confianza en ese sentido y me quería allí para estar precisamente con eso:



haciendo oficios, revisando oficios y contándome lo que se iba a hacer. Sí me comunicaba” (E1-Cosme-10, 11).

En cuanto a la relación que Cosme desarrolló con los profesores, en general fue buena; no obstante, este entrevistado señaló que, inicialmente, los profesores pusieron a prueba su autoridad. Él no asumió esto como un problema. Dijo: “Pero eso es normal” (E1-Cosme-12). Al igual que otros entrevistados, Cosme refirió que los docentes buscaban burlar al equipo directivo de diferentes modos; uno de ellos era que “quemaban cartucho conmigo y luego con el director. ¡Eran listos! El director les daba permiso. “¡joye! Pues si yo ya les di dos, tres veces permiso”. Y luego iban contigo y querían [otro permiso]” (E1-Cosme-24).

Para evitar el abuso en los permisos por parte de los docentes, Cosme y el Director A acordaron que sólo el director sería el facultado para otorgarlos, “entonces ya decidimos: “tú [el director] vas a ser el de los permisos” (E1-Cosme-24). Este acuerdo permitió resolver el problema, pero desplazó a Cosme de su rol de autoridad en el plantel.

A su vez, la renuncia parcial de la autoridad le permitió a Cosme posicionarse en el rol de *amigo* de los docentes –mostrándose empático y difundiendo el arte– que al parecer trajo satisfacción a Cosme. Observó que, debido a las interacciones que tenía con ellos en el plano de la música, “el director como que fue relegándose por parte de ellos y me veían a mí ya como la persona aquélla, noble, que les ayudaba” (E1-Cosme-11).

Además, señaló que trabajar con los docentes “fue muy agradable porque cuando teníamos alguna junta el director me ponía como el que abría la junta con dinámicas; por ejemplo, de ponerlos a vocalizar y de repente hacer cánones cantando” (E1-Cosme-10, 11). Dentro de estos espacios instituidos de interacción –las reuniones oficiales–, Cosme adoptaba el papel de docente frente a un grupo de estudiantes. Los profesores

juguetones algunos, cuando estábamos vocalizando hacían cosas que no; entonces yo sí les llamaba la atención. Lógico. Era una clase para mí y yo tenía que llamar la atención a alguien que estaba con un martillo ahí, insistiendo en cosas que no deben de suceder (E1-Cosme-11).

El interés en desempeñar actividades artísticas de una u otra manera relegó a Cosme de su papel como administrador escolar, reafirmandole en su rol de enseñante del arte.



Los episodios relatados por el entrevistado permiten inferir que esta primera experiencia en un cargo de mando medio, más que representarle un primer ejercicio de autoridad frente a un colectivo de profesores le significó una extensión de su etapa de docencia en el área de la música, convirtiendo la promoción del arte en su ocupación más importante. Cuando era docente, “formaba niños que tocaban la guitarra clásica, muy bonito, y ya cuando llegas de directivo ¡quieres hacer lo mismo!” (E1-Cosme-21).

Al mismo tiempo, mediante su renuncia simbólica a la autoridad concedida por el puesto y mediante su renuencia a abandonar la promoción de la música, Cosme buscó relacionarse con el personal en calidad de amigo. Se posicionó y se reafirmó a sí mismo como un sujeto comprensivo, humanista y sensible; cualidades todas, que desde su perspectiva, deben formar parte de la personalidad de un artista.

Trabajo como director encargado. El primer ejercicio de autoridad y liderazgo.

El Director A, quien estaba comisionado en el puesto, también se vio involucrado en un conflicto asociado con malos manejos de los recursos escolares. Esta situación “se hace sin mi conocimiento, ajena a mi saber” (E1-Cosme-5) –dijo Cosme–. La consecuencia fue la remoción del Director A de su puesto y la asignación de Cosme como encargado de la escuela, por ser el subdirector matutino. “Me hablaban del departamento y me decían: “profesor, usted está encargado’, y ¡ya estaba de director!” (E1-Cosme-8); esto, a los pocos meses de su llegada a su nuevo puesto.

Hacia pocos meses que un nuevo subdirector había llegado al turno vespertino y aunque Cosme esperaba que el recién llegado tomara un papel más protagónico al participar de manera colaborativa en la dirección de la escuela, éste quería dejar la responsabilidad en manos de Cosme, de acuerdo con la práctica instituyente de que el director matutino se convierte en encargado de la Secundaria 5 en ausencia del director titular. Cosme le decía:

–No, tú vas a ser el director en la tarde, yo voy a ser el director en la mañana.

–No. Es que a ti te dijeron (...). Tú tienes más tiempo aquí de subdirector y tú vas a ser el director ahorita responsable.

–No. Apóyame tú porque yo quiero irme temprano y no voy a estar aquí más tiempo... (E2-Cosme-29).



Luego Cosme añadió:

Si se lo permito me [el subdirector vespertino] hubiera dicho: “¡Ah! Tú eres el director de todo el turno...” y yo me que quedo hasta la noche ¡no! ¡No la amueles! Sí me iba tarde... (E2-Cosme-29).

Cosme fungió por cuatro meses como cabeza de la escuela; al parecer, durante ese tiempo sí existió un trabajo de colaboración entre él y el subdirector vespertino: “nos comunicábamos. Siempre nos comunicábamos para tomar decisiones” (E2-Cosme-29).

A cambio del mismo salario y de la retribución simbólica por medio del reconocimiento de su trabajo, la jornada laboral de Cosme se incrementó: “estaba desde 6:30 hasta 8:00 de la noche me iba. Siete, 7:30, ocho de la noche me iba a mi casa. Llegaba bien molido. Era el turno completo. Y había personas que valoraban lo que yo hacía. La mayor parte de los profes valoraba (E1-Cosme-10, 11); aunque el tiempo adicional no siempre fue dedicado a labores de dirección escolar: “me iba a las seis, siete de la tarde pero por quedarme con los niños de la banda un rato” (E2-Cosme-29).

La identidad de Cosme como artista lo llevó a seguir desempeñándose como difusor del arte; siguió trabajando como enseñante de quienes estuvieran interesados en el área; sin embargo, la nueva posición de autoridad le llevó a enfrentar situaciones distintas a las que observaba como profesor; éstas se relacionaban con conductas inapropiadas de los docentes.

[El profesor] por allá con revistas pornográficas, el profe. ¡No, no! es bien complicado esto. El hecho también de que de repente las estudiantes están con sus piernas abiertas y el profe de fisgón. Van las chamacas y te lo plantean: “el profesor nos está viendo bastante las piernas; no nos deja de mirar”. Tienes que hablar con ellos, pero de una manera como camaradas. No como “¡no!, profesor”; no. Tienes que hablar con ellos, entonces, de esa manera. ¡No pasa nada! Pero si pasa dos, tres veces entonces sí: “¡oye!, te voy a anotar aquí y te van a llamar la atención” (E1-Cosme-23, 24).

Cosme se posiciona como consejero y aliado que evita sanciones graves a los profesores por sus conductas. Aunque en primera instancia la autoridad del sujeto se percibe frágil al no dar indicio de sanciones normativas y no ejercer autoridad desde la normatividad, estas acciones le establecieron como autoridad delante de los docentes por lo que logra obtener la colaboración de algunos profesores.



Durante este periodo, Cosme refirió haber tomado sobre la normatividad, impartido por el Sistema Educativo Estatal, a cargo de una abogada. La finalidad del curso era que los directores conocieran las normas y reglamentos para sancionar las conductas de los profesores –“nos planteaba todos los apartados, los números y que cuando nosotros mandábamos un oficio, por ejemplo, hacia un profesor o hacia alguna autoridad, que planteáramos un sustento en la normatividad” (E1-Cosme-16) –; sin embargo, no recibió ningún apoyo que resultara contundente para la aplicación de la normatividad. Pese al curso recibido, dijo haberse desarrollado en el puesto sin ningún apoyo. “Viví lo que es la vida de director sin que me hubieran dicho cómo, sino solamente el análisis de las circunstancias, de las situaciones, del trato con las personas” de manera intuitiva e individual (E1-Cosme-16).

Finalmente estas condiciones de trabajo y la posibilidad de acercarse a su domicilio le originaron el deseo de trasladarse a un nuevo plantel. Por no haber recibido en comisión la escuela, sino sólo por encargo, Cosme se negó a entregar la documentación para reportar las actividades realizadas, necesaria para obtener la liberación de su salida de la escuela; sin embargo, la inspectora de la zona, después de discutir por días con Cosme, lo dejó ir sin que elaborara los oficios correspondientes.

Segunda experiencia en la subdirección, el liderazgo político.

La Secundaria 6 se encuentra ubicada en un ejido aproximadamente a 80 kilómetros del domicilio de Cosme. Aunque está clasificada como urbana, Cosme “la consideraría como rural todavía. Porque las personas que acuden a la escuela son niños que vienen de rancherías y aquí no es una ciudad, es un poblado, un ejido” (E2-Cosme-1). Cosme regresó a vivir a su casa y todos los días viajaba hasta su trabajo.

Cosme trabajó un año en este plantel, antes del ascenso. Al llegar a la escuela, Cosme trató de integrarse desempeñándose en las dos funciones que había realizado en su tiempo como subdirector: como difusor del arte, y en actividades de apoyo a la dirección como redactor y revisor de documentos específicamente.

Inicialmente yo quise integrarme como secretario, aunque no me lo hubieran dicho directamente, pero me quise integrar, analizando escritos y determinado fallas en cuanto a



la sintaxis dentro de los exámenes o dentro de los mismos oficios que la directora mandaba ¡faltos de ortografía! ¡Faltos de sintaxis! (E2-Cosme-3).

Aunque la Directora B no ejerció ningún tipo de sanción, rechazó categóricamente la iniciativa del Cosme de funcionar como supervisor y corrector de los escritos redactados por los profesores, por las secretarías y por ella misma.

Entonces quise apoyar en eso. Algunas conjunciones que debería de llevar y lo señalé; entonces hubo en ese momento, aceptación, pero muy superficial y ya después ya no quiso que me metiera en eso (E2-Cosme-4)

Al no ser requerido para la elaboración de oficios y revisión de documentos, Cosme quedó prácticamente relegado de la única función que había desempeñado en apoyo a la dirección escolar. Esta condición de trabajo, a su vez, le impidió estar informado de las disposiciones para el plantel. Para Cosme, esta acción representó una destitución simbólica de su puesto de autoridad y lo interpretó como un intento de coartar su participación en las actividades de la dirección:

Supuestamente yo soy el segundo de la dirección ¿no? Soy la autoridad inmediata pero la primera es el director. Solamente que cuando llego aquí me delegan una responsabilidad, nada más: “Usted no se va a hacer cargo; o sea, “yo no te voy a comunicar” cuánto se gana de la cooperativa, cuánto...” ¡nada! O sea no me dijeron directamente eso, pero me dijeron: “usted nada más se va a hacer cargo del aspecto pedagógico ¡nada más!” Me plantearon, me trazaron una línea (E2-Cosme-2).

En lo sucesivo, él mismo se ubicó como un sujeto distante de la administración de la escuela, nunca dejó de manifestar su inconformidad al respecto: “Yo no me voy a meter en esas cosas: cuánto se gana de la cooperativa, cuánto da el señor de las paletas... ¡En fin! Situaciones de economía ¡nada! De movimientos de personal ¡nada! (E2-Cosme-2).

Como parte de las responsabilidades pedagógicas, Cosme incluyó la observación de clases. Conceptualizó esta actividad como “un trabajo propiamente de la dirección; sin embargo, se delega”, dijo (E2-Cosme-18). No obstante, nunca realizó esta tarea por sí mismo, ni tuvo autonomía para tomar decisiones. Sostuvo que “sí lo hago, pero tengo que entrar con la coordinadora de asistencia educativa” (E2-Cosme-18).

Aunque la observación de clases se desarrolla de forma sistemática, no era empleada para la mejora del servicio educativo ofrecido por los profesores. Sobre el uso



que se hace de la información recogida, dijo que no se hace nada con ésta: “No. Nada (...); sin embargo, yo te lo digo porque a mí me interesa mucho ver cómo se expresan los profesores y te das cuenta que los profesores no tienen perfil” (E2-Cosme-19). Tampoco se daba algún tipo de retroalimentación a los profesores. Ni Cosme, ni la coordinadora de asistencia educativa hicieron algún tipo de sugerencias o de recomendaciones.

Si yo veo que un profesor escribe *óptica* con *v* o *b*: *óptica/óptica* y tiene un montón de faltas de ortografía. No voy a decirle: “oye ¿cómo es posible? Estás dando clases en la secundaria ya y no sabes escribir. Maestro, le voy a pedir por favor que revise bien todas las reglas ortográficas de la *b* y *v* o de la *p*”. O “hay palabras que ya son definitivamente así y que son de uso común en su materia”. No voy a decirles eso porque para ellos sería como una ofensa (...). Sugerencias así no me he atrevido a decirles (E2-Cosme-19).

Por otra parte, la coordinadora de asistencia educativa cumplía un importante rol dentro de la escuela, ya que sus actividades no se circunscribían solamente a la observación de clases, sino que la Directora B la posicionó como una figura central de diversos escenarios: supervisaba alumnos; presidía con Cosme juntas con el profesorado en ausencia de la directora; y de acuerdo con Cosme, servía como canal informal de comunicación con la dirección de la escuela.

Cuando ella [la directora] está ausente, generalmente cuando va al departamento de secundarias y me dice que va a haber una junta a tal hora: “estos son los puntos que se van a tratar”. Entonces en ese momento yo la presido. O también está la coordinadora académica, que nos ponemos de acuerdo para hablar los dos del tema: qué cosas le competen a ella y qué cosas me competen a mí (E2-Cosme-6).

Durante las reuniones en ausencia de la directora, las responsabilidades estaban distribuidas entre Cosme y la Coordinadora de Asistencia Educativa. Además de estas funciones, la directora le asignaba tareas concretas para apoyar el trabajo directivo. Por ejemplo: “¿si me puede ayudar viendo quiénes han faltado tantos días en este mes? Y hágame una listita” (E2-Cosme-4). Para Cosme, este tipo de peticiones le representaban una actividad “nada más así como muy superficial y de repente estás haciendo algo y te dicen otra cosa, te pide otra cosa” (E2-Cosme-4). El verdadero interés de Cosme fue la difusión y promoción de las actividades artísticas, especialmente las de la música. Así que las peticiones y requerimientos de la directora del plantel le significaron a Cosme un conjunto de excusas que tenían la única finalidad de obstaculizar lo que para él era su



verdadera misión como subdirector de escuela: formar artistas. Cosme refirió en diversas ocasiones su frustración ante la imposibilidad de desarrollarse:

A veces yo estoy como atado de manos (...). Cuando tuvimos los concursos estatales. Y municipales de mí nació apoyar a los niños que estaban dibujando y haciendo cartel, dándoles nociones de perspectiva de cómo tomar el lápiz para dibujar o cómo usar los colores o dibujar el libro en esta perspectiva. Los niños no sabían y tengo que entrar ahí y sí me dejaba funcionar en ese sentido; pero por ejemplo, si yo quiero rescatar a un niño que ande por ahí... detalles así, por ejemplo llegan y me dicen: "profe... si me puede..." cualquier cosa para llamarme y quitarme de esa función que de mí nace en ese momento por necesidad de ayudar a un niño, de ubicarlo, de apoyarlo, en fin. Entonces yo creo cuando ya van a llegar los concursos entonces sí, se me da esa libertad, porque es un apoyo a la escuela. Entonces así como que mi trabajo no está muy bien definido. (E2-Cosme-3).

Dado que Cosme tiene amplios conocimientos de música, dibujo y pintura, cuando se presentan los concursos ubicados en estas áreas la directora lo comisiona para que prepare a los estudiantes que participarán en los eventos. Este hecho, lejos de satisfacer las inquietudes de Cosme de desarrollarse en estas áreas, parece confundirle pues no logra discernir cuándo puede intervenir en las actividades artísticas y cuándo debe abstenerse. El hecho de que en ocasiones la Directora *B* le impida trabajar con los estudiantes y que en otros momentos se lo permita, le hace concluir que los límites de su puesto no están bien definidos.

El entendimiento que del puesto de subdirector escolar construyeron Cosme y la Directora *B* fue distinto. Esta condición les dificultó establecer relaciones de trabajo fructíferas que les permitieran dirigir la escuela como un equipo. Como respuesta ante las malas relaciones con la Directora *B* y ante su propia frustración, Cosme inició una campaña crítica contra toda decisión proveniente de la dirección escolar, con el apoyo de otros actores escolares que también tenían conflictos.

Cosme identificó la existencia de al menos dos grupos dentro de la escuela. Uno de ellos era un grupo bien definido e identificado por Cosme. Estaba encabezado por la directora e integrado por amigos y familiares que trabajan en la misma escuela. El segundo no parece tener una definición precisa o un líder explícito, pero está conformado por el resto de los miembros del plantel y es el fragmento de la población escolar con la que Cosme interactúa en mayor medida. Cosme señaló sobre el primer grupo que:



Tienen una camioneta donde se van... ella [la Directora B] domina, ella manipula, donde van los familiares. Tiene a la hija, tiene al yerno, tienen a la ahijada y tienen a alguien más y tiene al sindicato que también está de su lado y ya es un grupo de poder muy fuerte ahí (E1-Cosme-5).

La camioneta que traslada al grupo se convirtió en parte de los espacios donde los miembros de la institución se integran y toman acuerdos. Según los testimonios de Cosme, el tiempo que pasan en la camioneta representa la oportunidad para dialogar y establecer compromisos entre ellos.

La camioneta, dicen, vienen como once en la camionetita, una camionetita que compraron y se van *los oncentidos*. En el otro grupo les dicen los *oncentidos* ¿no? Hasta donde llega el ingenio y todo se arregla ahí y todo se manipula ahí y todo se confabula ahí (E1-Cosme-21).

Los integrantes de este grupo son los miembros de la escuela que se ven mayormente beneficiados y quienes reciben las mejores oportunidades de crecimiento laboral.

Va a haber horas de español, estoy boletinando las horas; sin embargo, es algo oficial, algo que se tienen que dar, pero en realidad ellos ya tienen planes, ya tienen asignado quién. Y lógicamente que va a ser gente de aquí, gente que puede estar dentro del grupo de poder (E2-Cosme-2).

Su hija y su yerno y su sobrina. ¿Sabes a quién manda siempre a todos los cursos de preparación, para dar los cursos de actualización, generales de actualización? A la hija al yerno y a la sobrina. ¿Por qué no da oportunidad a los profesores? Si se van a ganar puntos escalafonarios ¡oye! Hay que ser ecuánimes [equitativos]. Pero no (E3-Cosme-21).

El nepotismo existente en la escuela menguaba la autoridad de la directora frente a todos aquellos que no se veían beneficiados por las oportunidades que sólo se reservaban para el grupo. Este grupo estaba cobijado por las relaciones con el delegado sindical del plantel. Esta situación les permitía que las puertas se abrieran para unos, mientras que para otros se mantuvieran siempre cerradas.

Todo tipo de negociaciones laborales se realizaba solamente entre la directora y el delegado sindical, dejando de lado al subdirector. “Confabulación. Dentro de todas las decisiones que se toman, son confabulaciones muy furtivas que lógicamente tú allí no entras, que debes entrar, pero no entras por obvias circunstancias” (E2-Cosme-26). Dado que Cosme permanecía fuera de estas relaciones y de toda negociación, sus relaciones con



el SNTE cambiaron, tornándose más distantes. Cosme opina que hablar del sindicato es referirse a la corrupción del sistema educativo. Percibe la organización sindical como un agente perjudicial.

Muchas veces por favorecer a un familiar, entra alguien a trabajar y que no da el perfil, por ejemplo; pero hay un compromiso sindical que precisamente cuando pasa por el sindicato, ya todo es válido. Es parte de la corrupción, es parte de los usos y costumbres que nos ha legado el sindicato (E2-Cosme-2).

La relación de Cosme con el resto de los docentes era buena: “Con todos me llevo muy bien. Platico con todos, me piden apoyo para esto: lo hago. Alabo mucho el trabajo de mis compañeros, se los hago saber, me gusta mucho el elogio” (E1-Cosme-17). De manera similar a como lo había hecho en su primer ejercicio de subdirector escolar, se ubicó a sí mismo como un *amigo*; no obstante, en esta ocasión, los ejercicios de asesoría eran para mostrar oposición a las disposiciones y actitudes de la autoridad del plantel.

En su periodo en la Secundaria 6, Cosme buscó establecer su autoridad por medio de la persuasión contra la directora de un grupo determinado de docentes. En diversas ocasiones, Cosme expresó que los miembros de la comunidad escolar lo habían buscado para pedirle consejos sobre temas diversos. La mayoría tenía que ver con conflictos entablados con la directora del plantel. Regularmente, la recomendación de Cosme era expresar las demandas y los planteamientos por medio de la redacción de oficios dirigidos a la directora y a las autoridades del sistema educativo; incluso, en algunas ocasiones él mismo se ofreció para elaborar el documento. Uno de los profesores habló con la directora y...

...le plantea la situación que tiene otro trabajo allá en la ciudad, entonces necesitaba un día libre para poder trabajar las otras horas de clase. Horas oficiales. Entonces tajantemente le dice: “no, no se puede”. Entonces bien tristón viene y me lo plantea a mí que si puede cambiar las horas. [Cosme respondió] “si ella te dijo ya que no, yo no puedo hacer nada porque yo no me encargo de las horas”. [...]. “Bueno, haz un escrito”.- “Es que yo no sé escribir”.- “Bueno yo te lo voy a hacer”. Entonces le pongo ahí, “por favor, considere...” ¡en fin! Me las ingenio ahí para hacerle su oficio con atención al departamento y al sindicato y a ella y al delegado sindical de que... porque él requiere de un trabajo ahí en la ciudad. Total de que la profesora lo cuestiona [y el profesor responde:] “es que yo fui con el subdirector y él me dijo...”. Entonces me manda llamar la directora y me dice: “profesor, ¿por qué anda usted aconsejando al profesor?”- “¿aconsejándolo, profesora? Simplemente él me plantea un problema entonces yo le digo que la mejor manera de dirigirse hacia usted es mediante



oficio, que quede antecedente. Nada más”. Total que al siguiente día le coloca las horas (E1-Cosme-20).

Si bien el caso se resolvió a favor del maestro, la intervención de Cosme agudizó sus malas relaciones con la Directora B. Cosme adoptó el papel de una especie de agente crítico ante toda decisión proveniente de la dirección escolar o del delegado sindical y aprovechó los conflictos entre el personal y la directora para cuestionarles sobre asuntos donde él mismo tenía inconformidades. Cosme orientó a cuatro profesores y a dos intendentes para que escribieran oficios en donde externaran sus desacuerdos ante distintas disposiciones de la dirección. Incluso, inició esta misma campaña de persuasión en contra de la autoridad con algunos de los estudiantes.

Aunque el interés inicial de Cosme era continuar como promotor de las artes y de apoyo en la redacción de documentos, los desacuerdos con la Directora B respecto a las funciones del puesto de subdirector llevaron a Cosme a abandonar gran parte de estas actividades y a centrarse en una campaña de empoderamiento de los otros. Como humanista, Cosme asumió la misión de debilitar la autoridad hegemónica de la institución. Tal empresa, según comentó, estuvo anclada en la propia burocracia, mediante la redacción de oficios y de la normatividad aplicable en cada caso. Hacia el final de su itinerario como subdirector de escuela, Cosme se situó como un líder de carácter político, asentado en la persuasión, orientación y motivación de sujetos que habían ocupado un lugar rezagado en la institución y que habían sido puestos al margen de las oportunidades de apoyo, de crecimiento laboral o que estaban confrontados con la Directora B, amparándose en la elaboración de oficios y exigiendo la normatividad que respaldaba cada petición de la directora.

Finalmente, Cosme sostuvo que “la permanencia de estar igual, como que no nos satisface. ¿Cómo te dijera? Un grado de ascenso no nos satisface” (E3-Cosme-26). Como una manera de realización personal y profesional, Cosme buscó el ascenso. Proyecta que después del nuevo ascenso su interacción con los profesores será en el mismo tenor en que lo ha venido haciendo a lo largo de su itinerario como profesor: “ahora voy a llegar como compañero directivo y mi actitud va a ser como amigos, también. [...] Lógicamente que vamos a conservar distancias, ellos lo van a entender. Lo van a entender” (E3-Cosme-1).





Convertirse en subdirector.

Interpretación de las trayectorias

Las vidas singulares transitan en la maraña de las instituciones y los grupos, en las relaciones con los "otros" y con los "nosotros" (nos) bajo la tensión entre el ser y sus relaciones.

Rosa María Torres Hernández.

El presente capítulo discute los resultados. Siguiendo las ideas de Maxwell (1992), permite avanzar hacia un segundo y tercer nivel de comprensión del caso: la interpretación y la teorización. El contenido se presenta en un formato de categorías, siguiendo la organización propuesta en los trabajos de Harling (2009) y Ramos y Macías (2012).

Tomando como referencia la perspectiva teórica del encuadre, el capítulo versa en torno a cuatro temas centrales. El primer apartado muestra los trayectos de los subdirectores. Aquí se analizan las trayectorias desde tres ángulos: el formativo, el profesional y el laboral. Se explica que el desempeño de los profesores como subdirectores deviene como resultado de un proceso mediante el cual se llega a ser directivo y que inicia desde los años de estudiante.

El segundo apartado discute la definición del puesto de subdirección, algunas implicaciones de la aplicación de la normatividad en el propio proceso de inicio en la carrera directiva y las limitantes de la normatividad en el ejercicio de la autoridad del subdirector.

El tercer apartado aborda el proceso de socialización en que los subdirectores participan para adquirir elementos asociados con la profesión, con el conocimiento organizacional y finalmente con la transformación de la visión que tienen de sí mismos, transitando del papel de enseñantes al de autoridades escolares.

Finalmente el cuarto apartado expone los estilos de administración escolar que muestran los subdirectores. Se plantea la tesis de que liderazgo y dirección no tienen la misma naturaleza y se presentan como dos formas o estilos de trabajo. La Figura 10 muestra el contenido de manera esquemática.



Figura 10. Temas discutidos en el segundo nivel de entendimiento: la interpretación.



6.1 Los trayectos de los subdirectores

Tomando como punto de partida las consideraciones de Romo (2004, 2005), se asume que los trayectos constituyen las distintas perspectivas desde las cuales pueden analizarse las trayectorias y sus itinerarios. Dichos aspectos pueden ser, por ejemplo, el político, el formativo, el laboral, el profesional, el personal o el familiar. Los aspectos que se analizan en las trayectorias constituyen los trayectos.

Los trayectos no deben ser confundidos con los itinerarios. Estos últimos se refieren a las series de espacios ocupados por los sujetos que están regidos por una cronología; en tanto, los trayectos son las perspectivas desde las que pueden ser observados los itinerarios de las trayectorias. Una manera de representar gráficamente ambos conceptos es como se muestra en la

Figura 11.

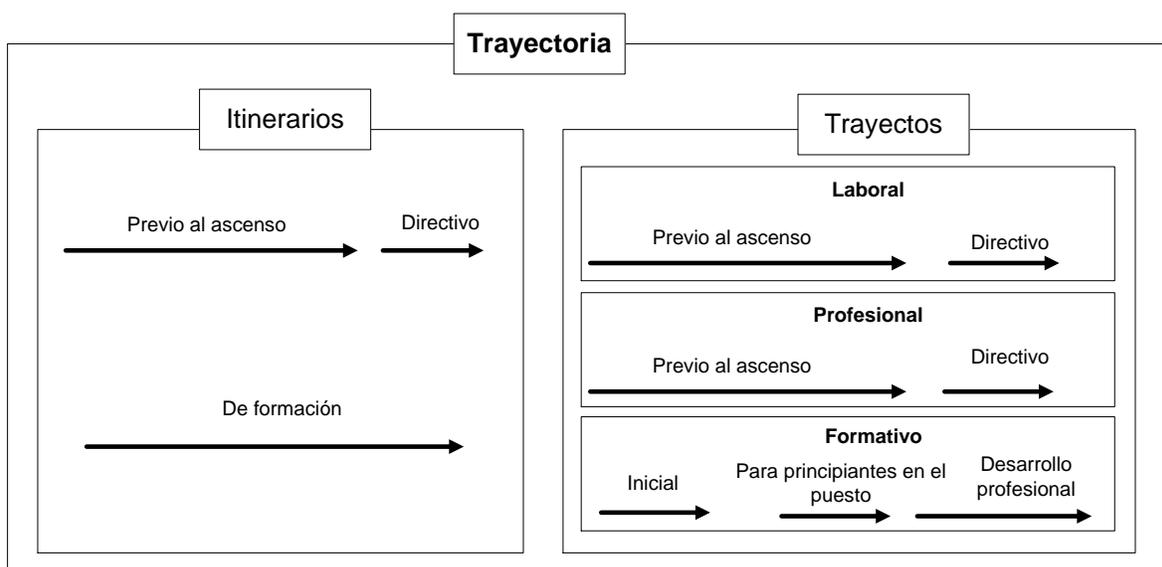


Figura 11. Representación de los itinerarios y trayectos de la trayectoria.

Nota: Las trayectorias se componen de itinerarios –serie de espacios ocupados por los sujetos– y trayectos –ángulos de observación mediante los cuales los itinerarios son considerados o estudiados–.

Fuente: Elaboración propia.

Los itinerarios siguen un orden cronológico, que para el caso de los participantes de este estudio se representa en dos rutas paralelas: una compuesta por los puestos



ocupados previa y posteriormente al ascenso; la otra se integra con los espacios ocupados en el itinerario de formación. Por otro lado, los trayectos son dimensiones de una misma trayectoria; también pueden entenderse como ángulos de observación desde las que se abordan los itinerarios. En esta investigación se identificaron tres trayectos: el formativo, el laboral y el profesional. A continuación se detalla.

6.1.1 Trayecto formativo.

Uno de los aspectos que puede ser identificado en la trayectoria de los sujetos es el formativo. Para estructurar el análisis de este trayecto resulta útil el concepto de trayecto formativo planteado por Marcelo (1995) y que es definido como la preparación académica que los sujetos reciben previamente y durante su carrera profesional.

Con base en el estudio de la formación de los docentes en países europeos, Marcelo (1995) construyó un modelo de trayecto constituido por tres fases. Dicho modelo se representa en la Figura 12

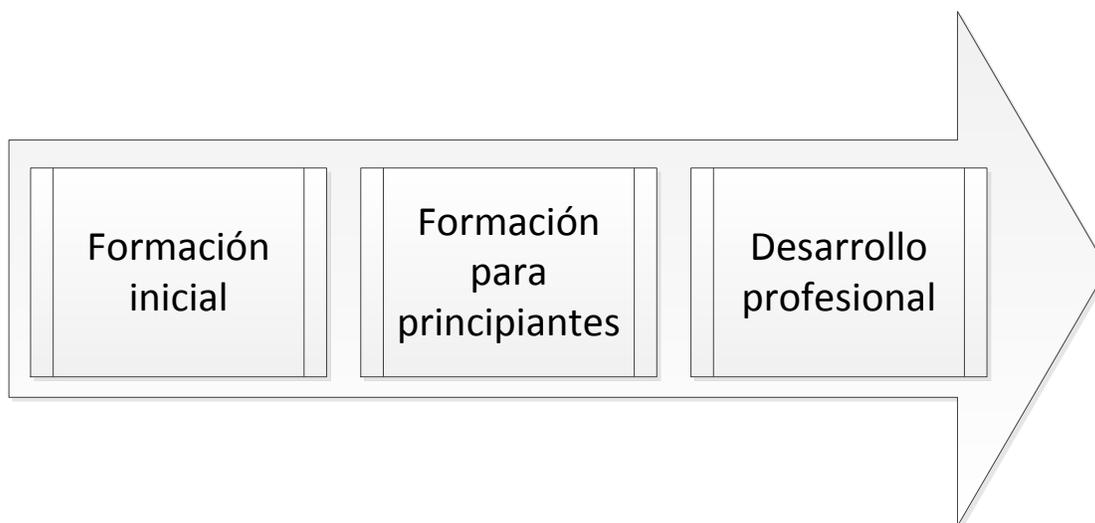


Figura 12. Trayecto formativo planteado por Marcelo.

Fuente: Elaboración propia a partir del modelo planteado en "Formación del profesorado para el cambio Educativo" por C. Marcelo, 1995, Barcelona.

La primera etapa la constituye la formación inicial; corresponde a los estudios de licenciatura o pregrado en que los sujetos adquieren conocimientos sobre el magisterio. La segunda etapa es la formación para principiantes, misma que suele desarrollarse en programas de inducción en atención a las necesidades específicas de quienes se inician en



la docencia. Finalmente, la etapa de desarrollo profesional se presenta durante el resto de la carrera docente; en ésta, los profesores continúan su formación, actualización y capacitación durante el resto de su vida profesional (Marcelo, 1995).

La particularidad del caso mexicano que aquí interesa, presenta características en el trayecto formativo que requieren una construcción propia; por tanto, los conceptos de Marcelo son retomados desde su concepción sustantiva como un modelo análogo que permite analizar los casos de los subdirectores. Se adopta la definición de trayecto formativo de Marcelo (1995), pero además, para el caso mexicano se propone el modelo contenido en Figura 13. Seguidamente se define cada una de las etapas.



Figura 13. Trayecto formativo en el caso mexicano.

Fuente: Elaboración propia.

Formación inicial.

Se entiende por formación inicial a la preparación académica o de oficio que reciben los profesores previamente a su incursión al SEN y que, por tanto, constituye los estudios con los que cuentan al iniciar la práctica docente. A diferencia de la definición de Marcelo (1995), donde el concepto de formación inicial refiere a los estudios de licenciatura o pregrado obligatorios para acceder al magisterio, en el caso de la secundaria en México, se han aceptado diversos estudios y grados con los que los profesores han podido acceder a la docencia. Esta condición propicia que se encuentren docentes con formación de nivel

técnico o de nivel superior. También es posible encontrar docentes con preparación específica para el magisterio o con formación para otras áreas laborales.

Los participantes del estudio no presentaron regularidades en la formación con la que incursionaron al SEN, por lo que en este trabajo cada caso caracterizó un sujeto con cualidades particulares. La Figura 14 presenta la situación de cada participante ubicado en el esquema de variantes en las que se presenta la formación inicial.

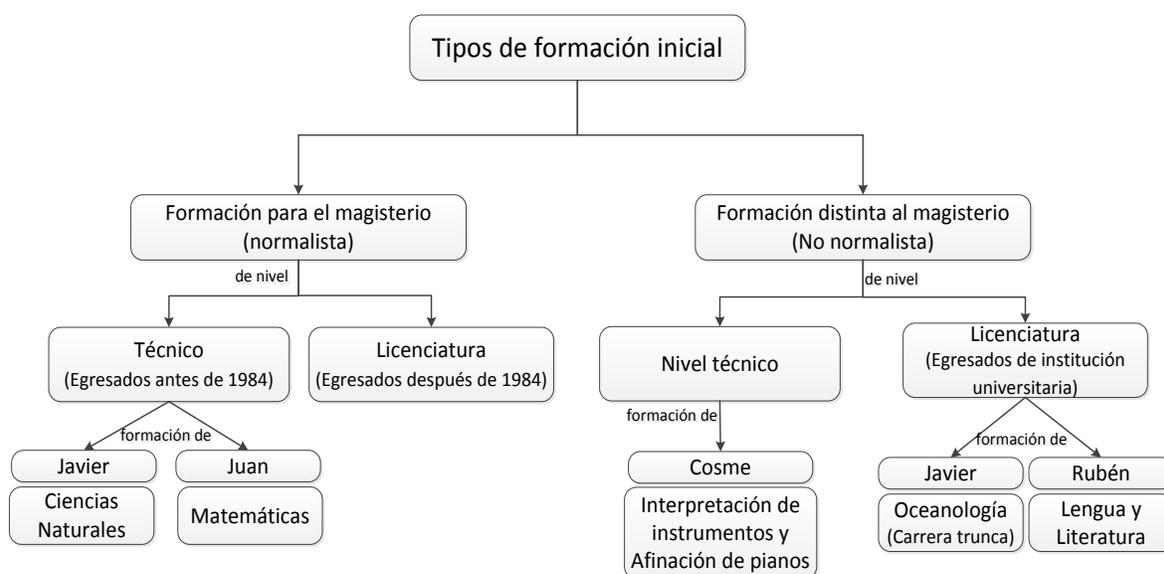


Figura 14. Formación inicial de los subdirectores.

Fuente: Elaboración propia.

La formación inicial de los sujetos es básicamente de dos tipos: la formación para el magisterio (normalista) y la formación para otras áreas, distinta al magisterio (no normalista). La formación de los docentes en cualquiera de estas alternativas, puede ser de nivel técnico o superior.

En el caso de la formación normalista, el nivel de los estudios depende del año de egreso de los profesores. Esto se debe a los sucesos históricos que constituyeron la formación normalista, ya que fue hasta el 20 de enero de 1984 cuando el Consejo Nacional Consultivo de la Educación Normal propuso la reestructuración del sistema formador de docentes y se decidió dar a la formación normalista el rango de educación superior e incorporar a las normales como parte de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Andión, 2011, p. 6). Los profesores que egresaron de las escuelas normales previamente a esta fecha, lo hicieron con título de formación técnica y no de licenciatura o pregrado. Por



tanto, en el caso de los participantes, quienes ingresaron al SEN con formación normalista alrededor de 1980, lo hicieron con nivel de estudios técnicos.

En el caso de la formación no normalista, la variante en el nivel con el que se ingresó al SEN depende de la asignatura que se imparte. En el caso de asignaturas académicas, como es el caso de español o matemáticas por ejemplo, se requiere una formación de nivel superior; en tanto, para impartir materias como “Costura”, “Estructuras metálicas” o “Carpintería”, materias que forman parte del currículo de las secundarias técnicas, sólo se ha requerido contar con estudios de nivel técnico.

La formación inicial de los sujetos influyó en el enfoque con el que se aproximaron a las tareas en su trayecto institucional en el SEN. La condición de ser egresado de la escuela normal supone una mayor familiarización con la estructura y el funcionamiento del SEN; estos sujetos también mostraron mayor habilidad para transitar y posicionarse, obteniendo una mejor situación laboral, salarial y de ubicación geográfica en menos tiempo que quienes ingresaron sin este tipo de formación.

Juan y Javier ejemplifican este caso. Ambos, con formación normalista recibida previamente a su incursión institucional, demostraron habilidad para la acumulación y movilización de capital social, de las normas abstractas del sistema y la flexibilidad para manejar los recursos humanos de las escuelas de acuerdo a los parámetros establecidos por dichas normas. Durante el periodo en el puesto de la subdirección escolar, ambos sujetos mostraron un desempeño basado en el control. Javier –con formación adicional universitaria– basó el ejercicio del puesto en la aplicación de normas administrativas; en tanto Juan –con formación normalista de nivel técnico– desempeñó una función basada en estrategias intimidatorias tanto con el personal docente como con los estudiantes.

Por otro lado, los participantes que recibieron formación no normalista presentaron en su posterior desempeño laboral, una visión centrada en el desarrollo de las tareas de las funciones ejecutadas en los diferentes puestos ocupados. Demostraron menor habilidad –incluso menos interés– en la acumulación de capital social, sustituyéndolo por capital cultural y simbólico y por el cumplimiento de objetivos profesionales en el área de trabajo.

Rubén y Cosme ejemplifican estos casos. Aunque uno con formación previa de nivel técnico y otro de nivel superior, estos dos sujetos con formación no normalista presentaron un itinerario de carrera docente y en la subdirección mayormente centrado en el ejercicio profesional y el desarrollo de las tareas de la función.



Formación adicional.

La formación adicional refiere a la preparación académica o de oficio en que participan los sujetos en momentos posteriores a su incursión al SEN. Se infiere que sea plausible una distinción similar a la presentada en la formación inicial con una posibilidad menor de encontrar egresados de escuelas normales que hayan estudiado mientras trabajaban en el SEN y que hayan concluido sus estudios antes de 1984. Entre los casos estudiados, dos de los sujetos participaron en experiencias formativas con estas características. Cosme concluyó estudios normalistas y egresó como Licenciado en Educación Secundaria; en tanto, Juan estudió el idioma inglés con nivel técnico. La

Figura 15 ubica a estos participantes en los tipos plausibles de formación adicional.

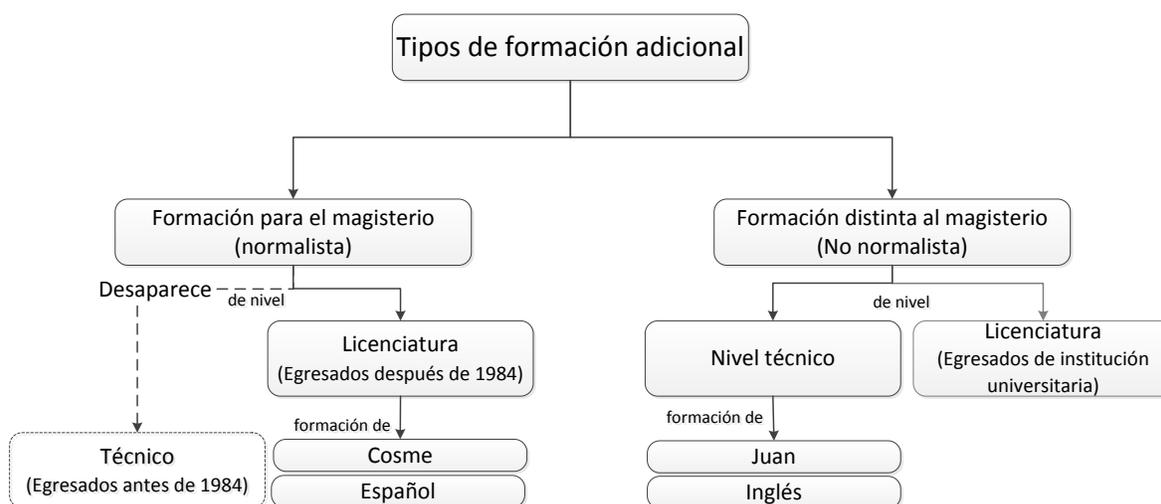


Figura 15. Tipos de formación adicional de los subdirectores.

Fuente: Elaboración propia

La pertinencia en la distinción entre la formación inicial y la adicional radica en que la formación que el sujeto recibe previamente a su incorporación al SEN parece tener mayor influencia en la definición del perfil profesional, ya que establece marcas que le permiten entender y aproximarse de un modo particular a los campos sociales en los que se desenvuelve; estos campos son a saber, el funcionamiento del sistema educativo, la escuela en la que trabajan, e incluso el puesto directivo. Destaca el caso de Cosme, quien desarrolló sus estudios de licenciatura en el área de español, posteriormente al inicio de su



carrera profesional; aunque esta preparación adicional estaba dirigida a incrementar sus habilidades en la docencia y le permitiría reconocer el campo del magisterio, su formación normalista no parece haber modificado la forma en la que interactuaba con los docentes o sus intereses centrados en la enseñanza de las artes, esto último en concordancia con la formación técnica recibida antes de ingresar al SEN. En el caso de Juan, la formación técnica en el área de inglés, tampoco parece haber modificado en alguna manera el modo en que se desempeñaba en el magisterio o en el que se aproximaba a la escuela, sino que se trató de una formación adicional empleada en sus actividades laborales paralelas al trabajo docente.

Formación continua.

El sistema educativo ofrece la formación continua y la superación profesional de manera paralela al ejercicio profesional por medio de cursos, talleres, diplomados y posgrados. En las trayectorias de los subdirectores se encontró que la participación de los sujetos en la formación continua se debe a que ésta se encuentra vinculada a los procesos de promoción laboral y salarial, instaurados en el Sistema Escalonario y el Programa Nacional de Carrera Magisterial. Por esto, todos han participado en la formación continua, al menos, en cumplimiento de los rubros obligatorios para obtener el ascenso, ya mediante cursos breves de formación, ya sea por medio de la acumulación de grados académicos. Pese a esto, ninguno de los sujetos reporta haber recibido formación específica para el puesto directivo como parte de los procesos del sistema de ascenso o de promoción salarial.

Del estudio del trayecto formativo, se concluye que es la formación inicial, recibida previamente a la incursión institucional, la que establece marcas en la identidad de los sujetos y la que determina en cierto modo la manera en que se aproximan al SEN y resuelven las tareas de la dirección. Los casos revisados permiten plantear que cuando dicha formación es de tipo normalista, los sujetos adquieren habilidades para transitar en la estructura con mayor facilidad con respecto a los no normalistas.

Cuando la formación inicial es de tipo no normalista, los sujetos se encaminan al cumplimiento de las tareas que desempeñan. La falta de habilidad para transitar en la estructura puede propiciarles dificultades para obtener condiciones laborales más



favorables. Así, una formación inicial que incluya ambos tipos –normalista y no normalista– supone una mayor profesionalización y preparación de los sujetos para el trabajo en el SEN, el tránsito por la estructura cumpliendo sus expectativas laborales y el cumplimiento de las tareas desempeñadas. Para estos casos, la formación adicional no parece modificar significativamente el modo de proceder de los docentes respecto al modo en que se aproximan al contexto o en el que enfrentan las tareas.

6.1.2 Trayecto profesional.

El trayecto profesional da cuenta de las posiciones que los sujetos han ocupado como parte de su experiencia en el desempeño de distintas tareas, sean actividades de carácter profesional o de oficio. Puede estar o no ligado al SEN y al puesto docente o directivo. Se encontró que en las distintas posiciones que los entrevistados ocuparon, realizaron diversas actividades que se ubican en tres tipos de itinerarios: previos a su ingreso a la institución (pre-institucionales), paralelos a la vida institucional (para-institucionales) y dentro de la institución (institucionales). A continuación se aborda cada uno de estos tipos.

Itinerario profesional pre-institucional.

El itinerario pre-institucional de los cuatro sujetos no posee regularidades en el tipo de quehacer profesional. En los años como estudiantes, los sujetos desarrollaron tareas varias. La mayoría de los sujetos muestra en su itinerario previo actividades de oficio y algunos en la docencia en otros niveles educativos o en escuelas privadas.

Cosme, por ejemplo, trabajó en la docencia en el área de artes; Rubén, trabajó en un taller de soldadura y luego como docente de lectura y redacción en el nivel bachillerato; Juan trabajaba en empleos provisionales en el otro lado de la frontera y Javier no reportó haber realizado alguna actividad antes de entrar al SEN, durante sus años como estudiante o después de concluirlos. Las distintas labores desarrolladas por los subdirectores durante su historia pre-institucional y la falta de consistencia observada, perfilan un conjunto de sujetos caracterizados, justamente, por la diversificación en las tareas realizadas.



Itinerario profesional para-institucional.

Después de ingresar al SEN, los entrevistados continuaron desarrollando actividades profesionales y de oficio de manera paralela a su trabajo en el SEN. En esta etapa de la trayectoria se encontró una menor diversificación en el tipo de actividades que desarrollaban de manera paralela, ya que algunos sujetos trabajaban como docentes.

Tres de los cuatro entrevistados declararon dedicarse a la enseñanza en niveles y campos diversos: Rubén continuó trabajando como profesor de redacción y de literatura en el nivel bachillerato. Javier reportó haberse desempeñado por varios ciclos escolares como académico de metodología de la investigación en instituciones de educación superior. Cosme trabajó como profesor de canto, dibujo y como director de un coro; además se desempeñó ejerciendo su carrera técnica en afinación de pianos. Por otro lado, en un sentido distinto, Juan continuó, durante su itinerario en el SEN, trabajando en Estados Unidos, ahora como gerente de un restaurante de comida rápida. Aunque todos los sujetos mantenían una actividad profesional o de oficio alterna a su trabajo en el SEN, su empleo como docentes conformaba la principal actividad y no las labores que realizaban de forma para-institucional.

De acuerdo con Bidart et al. (2012), existen fuerzas conductoras que propician que los sujetos tomen decisiones produciendo movimientos en los itinerarios que recorren. Estas fuerzas se presentan como combinación de características contextuales, situacionales y del sujeto; pueden ser entendidos como las motivaciones de las decisiones. En este caso, el deseo o necesidad de ingresos salariales seguros y de establecerse en un empleo, parecen haber sido las razones por las que los sujetos priorizaron el ejercicio de la docencia en el SEN sobre otros tipos de actividades profesionales; sin embargo, mantener un empleo alterno, también permitió un incremento en la percepción monetaria aunque no hicieran propiamente una carrera en estos itinerarios.

Itinerario profesional institucional.

Una vez que los sujetos se incorporaron al SEN, el trayecto profesional desarrollado por los sujetos adquiere mayores características de homogeneidad. Debido a la propia naturaleza del sistema educativo, consistente en la impartición de instrucción, los sujetos



centran sus tareas en actividades que se vinculan principalmente a la docencia, aunque también pueden desempeñarse actividades en otro tipo de tareas, como la administrativa, por ejemplo.

El itinerario seguido por los sujetos apunta principalmente al seguimiento de la estructura escalafonaria. En otras palabras, esto quiere decir que los espacios o posiciones profesionales que los sujetos ocupan en su historia institucional están determinados por el orden establecido para la promoción laboral (administrativo, docente, subdirector, director...). Esta condición difiere de los itinerarios que recorren los profesionistas de otros campos. Los ingenieros que laboran en el campo maquilador, por ejemplo, presentan trayectorias en donde sus itinerarios laborales no están determinados por los espacios de ejercicio de la profesión (Hualde, 2001).

Ya que el itinerario profesional institucional está enmarcado en una estructura escalafonada regida por condiciones laborales, se desarrolla de manera vinculada a las condiciones laborales de los profesores del sistema educativo. El itinerario profesional se desarrolla en dependencia con el trayecto laboral establecido por un sistema escalafonado de ascenso. A continuación se aborda el trayecto profesional de los subdirectores en el SEN.

6.1.3 Trayecto laboral.

El trayecto laboral se refiere específicamente al tránsito de los sujetos en las diferentes posiciones de la estructura organizacional del SEN. Puede ser dividido en dos partes: uno previo y otro posterior al ascenso. La Figura 16 representa las partes y las etapas del itinerario laboral que siguen los subdirectores; luego se describe cada itinerario.

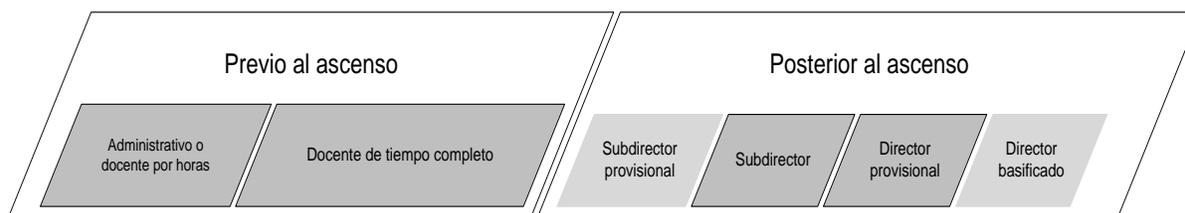


Figura 16. Itinerario laboral de los subdirectores

Fuente: Elaboración propia.



Itinerario laboral previo al ascenso.

Huberman (1989) estudió los ciclos vitales de los profesores. Este estudio, realizado en Suiza por medio de una investigación mixta con 160 profesores, identifica una serie de etapas lineales en la carrera de los profesores que sirven como esquema genérico para analizar el trayecto laboral previo al ascenso. Huberman (1989) estableció como etapas el ingreso a la carrera, la estabilización, la experimentación, el replanteamiento y la preparación para la jubilación. El recorrido descrito por Huberman (1989) es sobre los profesores que llegan a la jubilación trabajando en la docencia, sin acceder a otros puestos.

El trayecto laboral previo al ascenso de los subdirectores puede dividirse en tres etapas. La primera etapa por la que atravesaron los subdirectores es la de incorporación institucional. Ésta se refiere al proceso de integración al SEN, misma que se lleva a cabo desde una posición laboral inestable, ya sea en contratación por horas o en puestos que impiden la promoción laboral. Algunos puestos, como los de prefectura o de secretaria(o), por ejemplo, suponen una situación de mayor estabilidad laboral; sin embargo son considerados como menos prestigiosos que es de docente. Además, impiden la promoción laboral de los profesores a puestos de mayor rango. Por lo anterior, los profesores que realizan su inscripción institucional mediante un puesto de apoyo administrativo eventualmente buscan ubicarse como docentes aunque la contratación sea por horas o implique trabajar en diferentes planteles –como se presentó en el caso de Javier.

Una segunda etapa del trayecto laboral previo al ascenso de los profesores de secundaria es la estabilización del docente. Esta se obtiene de modo gradual. En primer lugar, los profesores obtienen progresivamente horas de trabajo hasta completar las 42 que integran el turno completo. Cada especialidad tiene asignada una carga horaria de clases a la semana. Esta característica determina el número de grupos que deberán atender en el tiempo completo. A los profesores que imparten asignaturas con pocas horas de clase a la semana, y dependiendo del número de grupos en la escuela, les significa tener que trabajar en varias escuelas o trasladarse a planteles con mayor número de grupos.

Por tanto, un segundo paso para obtener mayor estabilidad en el ámbito laboral es ubicarse en una sola escuela y después en un solo turno de trabajo, al tiempo que se intenta trabajar en un plantel cercano al domicilio.



Cambiar el estatus de profesor por horas al de profesor de tiempo completo, luego situarse en una sola escuela y, después, en un turno, son procesos que implican negociaciones con las autoridades del sistema educativo, con directores de escuela y con otros profesores con quienes sea posible intercambiar horas de clase.

Los procesos de negociación son agilizados de manera considerable cuando se cuenta con un capital social suficiente que pueda ser movilizado para la obtención de estos beneficios. Contar con dicho capital social puede generar poder que sea reconocido y respetado por otros miembros de la comunidad. Estos resultados son similares a otros estudios de trayectorias desarrollados con profesionistas de otros campos, como los ingenieros, por ejemplo. Hualde (2001) señaló que las relaciones sociales de las que disponen los individuos son relevantes para la obtención de los puestos de trabajo y que por lo regular se consiguen mejores puestos por medio de las relaciones que buscándolos por cuenta propia. En el caso de los docentes, cuando no se cuenta con un capital social suficiente, es posible que el profesor prolongue su contratación por horas, propiciándole que tenga que añadir a su jornada laboral, horas de traslado entre las escuelas en las que labora.

La tercera etapa es la búsqueda del ascenso. En esta, los profesores buscan obtener un nuevo estatus laboral. Debido a los lineamientos vigentes del Sistema Escalafonario (SEP-SNTE, 1973), para lograr este propósito es necesario que los aspirantes cuenten con un capital simbólico institucionalizado, obtenido mediante el trayecto formativo junto con otros factores considerados en el sistema de evaluación para el ascenso. La Figura 17 muestra las fases que atraviesan los profesores en el recorrido de su itinerario previo cuando se dirigen hacia el ascenso.

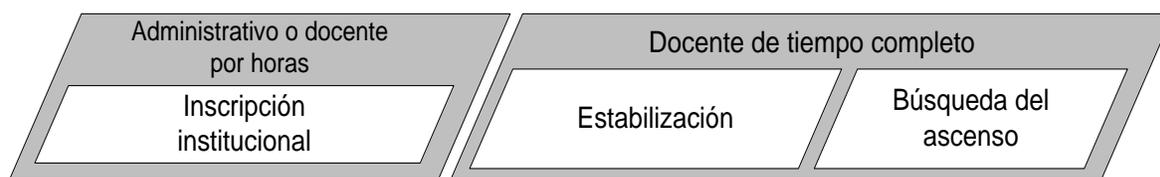


Figura 17. Fases del itinerario laboral previo al ascenso.

Fuente: Elaboración propia.

El concepto de replanteamiento de la función docente manejada por Huberman (1989) también puede encontrarse en algunos casos; sin embargo, éste parece ser una de



las fuerzas conductoras que empujan al sujeto hacia la búsqueda del ascenso y no hacia el abandono de la profesión.

Siguiendo el planteamiento de Bidart et al. (2012), existen fuerzas conductoras que producen el tránsito de los sujetos de una posición a otra en su itinerario. Se encontró que, desde el aspecto laboral, los cambios de posiciones durante el itinerario, tanto de puesto de apoyo administrativo como de puestos de trabajo en nuevos espacios laborales, están relacionados con la búsqueda de mayor estabilización laboral; esto supone que dichas fuerzas conductoras se presentan con mayor claridad entre la etapa de incorporación a la institución y la de estabilización.

Respecto a los movimientos que se presentaron en la tercera etapa, se encontró que la búsqueda del ascenso no sólo se da como un movimiento producido por una motivación de estabilidad laboral, sino también salarial. Además, un motivo adicional declarado por los entrevistados es el deseo de contar con mayor influencia en el contexto educativo y ejercer mayor capacidad de acción.

No obstante, al revisar las trayectorias y las circunstancias en las que se efectuó el ascenso, se encontró que las tensiones con el director del plantel y con otros miembros de la escuela por motivos laborales, políticos o personales, así como la percepción de ser poco valorado en el trabajo, la insatisfacción y el cansancio en el desempeño del trabajo docente, son elementos que se encuentran entre las motivaciones para buscar el ascenso que son comunes en los cuatro casos.

En algunos casos, los elementos negativos mencionados no sólo constituyen fuerzas conductoras que movilizan a los sujetos hacia el ascenso, sino que también constituyen puntos de cambio de dirección en el rumbo del trayecto. Para Bessin et al. (2010), dichos puntos constituyen eventos que cambian drásticamente el curso o dirección del movimiento. Algunos subdirectores –como Cosme o Juan– señalan que ellos no habían considerado el ascenso al puesto directivo, sino que pretendían jubilarse como docentes. Sin embargo, los conflictos con otros actores dentro de la escuela –con el director, en el caso de Juan y Cosme, y específicamente con este último, el sentimiento de infravaloración en el trabajo– les llevó a buscar el ascenso a la subdirección escolar. Con base en lo anterior, es posible plantear que acceder al puesto directivo no sólo es visto como una oportunidad de superación, sino también como una puerta para abandonar la profesión docente o el contexto de trabajo.



Itinerario laboral en la subdirección.

Este trayecto corresponde al trabajo que los profesores realizan como parte del equipo directivo para la administración y gestión en la escuela. Debido a las características del sistema escalafonario, el trayecto está compuesto por dos posiciones básicas: la de subdirector y la de director. El acceso a estos puestos suele ser por basificación; sin embargo, algunos profesores tienen la oportunidad de ocuparlos de modo provisional en comisión. Los participantes de este estudio reportaron haber transitado por los puestos de subdirector basificado, director provisional y director basificado; no obstante, el puesto previo de subdirector provisional también es posible.

En referencia al itinerario en el puesto de subdirector basificado, tres de los cuatro entrevistados reportaron haber tenido más de un movimiento de una escuela a otra. Al analizar las fuerzas conductoras que propiciaron los cambios de adscripción institucional, se encontró que el principal motivo son los conflictos que los subdirectores mantienen con los directores de las escuelas en las que trabajan; en algunos casos –como en el de Juan, por ejemplo– los conflictos con la máxima autoridad del plantel parecen haber propiciado la búsqueda del ascenso al puesto de la dirección escolar.

Otro motivo por el que los subdirectores buscan trasladarse de escuela es con el propósito de laborar en centros de trabajo más cercanos al domicilio. En un trabajo previo, se identificó que una consecuencia inmediata del ascenso a los puestos directivos es el traslado de escuela (Navarro, 2010). Con frecuencia, esto implica que los nuevos directivos deban trabajar en escuelas alejadas de la vivienda familiar; por tanto, una fuerza conductora del cambio de adscripción suele ser el propósito de buscar una escuela con ubicación cercana al domicilio familiar.

Una nota peculiar es que los conflictos que los subdirectores reportaron se presentaron en mayor medida cuando la autoridad de la escuela era una mujer –en una relación de 2:1 en comparación con las ocasiones cuando tuvieron problemas con la autoridad de la escuela y ésta era representada por un hombre. Sólo Juan no reportó haber tenido problemas con la dirección de la escuela, cuando ésta la ocupaba una mujer; sin embargo, en el caso de este entrevistado, la directora encargada de la escuela era Eva, su esposa. Si bien estos razonamientos pueden ser insuficientes para sostener que los modelos de autoridad donde los hombres están subordinados a las mujeres parecen ser



menos funcionales que cuando se establecen equipos directivos sólo por hombres, esta nota puede constituir una veta de información para investigaciones futuras referentes a los estudios de género en la dirección de escuelas mexicanas.

Por otro lado, tres de los subdirectores tuvieron la oportunidad de trabajar como directores provisionales, ya sea como comisionados o como encargados en la escuela donde laboraban como subdirectores. La ocupación de esta posición les permitió un crecimiento profesional que es descrito más adelante en el apartado de socialización.

Al tomar las fases expuestas por Huberman (1989) como conceptos sustantivos para explicar las posiciones que ocupan los entrevistados durante su itinerario posterior al ascenso, es posible considerar que después de iniciar a la carrera como directivo (dado que ocupan el puesto de subdirector y posiblemente el de director provisional), los subdirectores se encuentran constantemente en búsqueda de la estabilización. Se presentan movimientos frecuentes de una escuela a otra durante el periodo en estos puestos. En ocasiones, el trabajo como director provisional suele implicar el cambio temporal de escuela. Solamente Juan logró una estabilidad laboral durante este periodo, al ubicarse como subdirector durante 11 años en la misma escuela donde trabajó como docente; sin embargo, en medio de esta inestabilidad propiciada por los constantes cambio de centro de trabajo, los itinerarios de los subdirectores tienen características similares a las carreras de subdirectores descritas por Marshall et al. (1991) y Marshall (1993): Juan, quién es el único que logró una estabilidad, se mostró como un sujeto con relaciones políticas, obteniendo estabilidad y capacidad para manipular las situaciones y solucionarlas para su beneficio, presentó una *carrera en ascenso*. Javier tipificó una *carrera de asistencia*; al final de su itinerario, mantuvo relaciones personales positivas tanto con docentes y la autoridad escolar. Mostró autoridad frente a sus compañeros y participación en las decisiones para la escuela. Rubén, con poca participación política demostró una *carrera obstaculizada*, presentando dificultades durante sus años de docencia para conseguir la estabilidad laboral. Finalmente, Cosme, presentó una *carrera estancada* en un sentido simbólico ya que, aunque logra avanzar laboralmente, no logra progresar en la consecución de sus intereses particulares sobre el puesto, como un espacio para la promoción del arte y la formación de artistas.

Como último comentario de este apartado, cabe señalar que, dado a que el trayecto profesional en el SEN se desarrolla de manera conjunta al trayecto laboral, se encontró



dificultad para distinguir uno del otro. Definir el trayecto profesional de los sujetos en el puesto de subdirector implica abordar la naturaleza normativa de la función –el “deber ser”– y la experiencia de los propios sujetos –el “ser”–. En los apartados posteriores se abordan estos rubros.

En síntesis...

Abordar las trayectorias desde distintos ángulos permite observar que la identidad profesional de los sujetos es un devenir en su historia. El tipo de formación inicial con la que los actores ingresan al SEN establece marcas que delimitan la manera de aproximarse al contexto escolar y por tanto, de actuar en el itinerario profesional institucional. Los egresados de educación no normalista se enfocan con mayor claridad a la ejecución de las tareas profesionales de las distintas posiciones de la trayectoria; en tanto, los egresados de escuelas normales muestran mayor habilidad para transitar en la estructura del sistema, enfocándose más al aspecto laboral y político.

Las actividades profesionales que realizan los sujetos en cada caso, van adquiriendo mayor homogeneidad a medida que se analizan sus itinerarios pre-institucionales, para-institucionales e institucionales. Pasan de la diversificación de tareas a actividades cada vez más centradas en la docencia.

Por último, el itinerario profesional en la institución del SEN se encuentra pre-organizado a partir de las posiciones laborales escalafonadas, de tal manera que los trayectos laboral y profesional, son prácticamente inseparables.

6.2 La definición del puesto de subdirección y la delimitación de las funciones.

De acuerdo con Schvarstein (2003), toda organización posee una misión en donde se establecen los propósitos, cuyo cumplimiento justifica su existencia. La función de la normatividad es delimitar las acciones de los actores de la organización de modo que la misión se cumpla.



Siguiendo los planteamientos de Remedi (2004b) y de Lourau (2007), quienes señalan que en las organizaciones existen tensiones entre prácticas instituidas e instituyentes, el presente apartado contrasta la definición normativa del puesto de subdirección escolar con la definición que opera en la práctica. En el mismo sentido se revisan las funciones que los subdirectores reportaron en contraste con lo establecido con la normatividad. No obstante, antes de abordar la definición del puesto y sus funciones, se requiere como preámbulo revisar algunos aspectos que han surgido como implicaciones del ejercicio de la normatividad instituida y de las prácticas que se instituyen en el sistema educativo para regular acciones y procesos que no se encuentran reglamentados.

6.2.1 Preámbulo: Implicaciones de la aplicación de la normatividad y de las prácticas instituidas en la cultura escolar.

El conjunto de disposiciones establecidas en los documentos normativos constituyen el “deber ser” de la institución. Estos definen los procesos instituidos que pautan las conductas de los actores que laboran en ella (Lourau, 2007). No obstante, lo instituido nunca termina de cerrarse, sino que existen espacios en los que aparecen nuevas prácticas, procesos y significados que se van estableciendo y tomando parte de la institución. De acuerdo con Remedi (2004b), estos son intersticios en los que aparecen nuevos procesos instituyentes.

Parte de las prácticas que se han instituido para regular los procesos de la escuela, repercuten en su cultura e, indirectamente tienen incidencia en el trabajo de los subdirectores. Un aspecto es el que tiene que ver con la conceptualización que se tiene de los turnos matutino y vespertino con base en diversas características de cada jornada y a las prácticas que se han instituido para regular la distribución de los estudiantes. Otro aspecto se vincula a las características de las escuelas alejadas de los centros urbanos, cuyo mantenimiento se ve favorecido como resultado colateral de las prácticas instituidas para la asignación de plazas vacantes en los puestos directivos. A continuación se detallan de forma independiente como dos elementos relacionados con la práctica de los subdirectores.



La conceptualización de los turnos.

En general, existe la percepción entre los entrevistados de que los turnos matutino y vespertino son distintos. Cada uno tiene características que los definen, otorgándole o restándole prestigio. Desde la visión de Berger y Luckmann (2003) los acontecimientos objetivos (características de los turnos) son interpretados por los sujetos otorgándole contenidos subjetivos (mayor o menor prestigio).

La buena o mala reputación que tiene cada turno parece estar enfocada principalmente en la distribución que se hace de los estudiantes. Si bien dentro los reglamentos y de la normatividad oficial no existen parámetros que regulen la forma en que los estudiantes deben ser distribuidos en los turnos que operan en la escuela, dentro de las organizaciones educativas se han instituido parámetros de selección de estudiantes para cada turno. Al parecer, el criterio de distribución de alumnos suele ser el promedio de calificaciones, lo que ocasiona que el turno matutino reúna a estudiantes de calificaciones más altas que el turno vespertino. Uno de los entrevistados explicó el proceso de distribución del siguiente modo:

Me tocó a mí la entrada de los niños de nuevo ingreso y teníamos ya todos [los alumnos distribuidos en ambos turnos]... Fue un sorteo. Sortearon. Claro que yo no fui el encargado de decir: “éste sí, éste no” (...). Era la coordinadora la que se encargaba de plantear cómo hacer las cosas y buscaba calificaciones que estuvieran más o menos buenas [para ubicar a los estudiantes en el turno vespertino]. Buenas calificaciones en la mañana, pero también en la tarde. Buscaba un equilibrio para no decir: “en la tarde son los más burros”. Me pareció bien la decisión [de colocar a estudiantes con calificaciones altas en la tarde], pero también mal porque ya la cultura es: “los de la tarde son burros”. Entonces los papás no se quedaban contentos [cuando a sus hijos les tocaba el turno vespertino] porque [decían]: “mi hijo es de puros dieces” (E1-Cosme-12)

El proceso de distribución de estudiantes de nuevo ingreso a la secundaria, según lo explicó Cosme, se desarrolló bajo dos criterios. El primero fue por una selección aleatoria que tenía la finalidad de desarrollar un proceso de oportunidades equitativas para la ubicación de los alumnos. El segundo criterio supervisaba la distribución de los estudiantes para asegurar que, tanto en el turno vespertino como en el matutino, hubiera alumnos de promedios altos y con esta medida se lograra contrarrestar la connotación negativa con la que se conceptualiza el turno vespertino.



Aún con estas medidas, la distribución de estudiantes no fue completamente equitativa. En su testimonio, el entrevistado sugiere esta desigualdad: se buscaban “buenas calificaciones en la mañana” y en la tarde, “más o menos buenas”. Luego reitera la idea cuando señala que inicialmente los criterios de distribución le parecieron adecuados, pero también los consideró malos para los estudiantes de altos promedios ubicados en la tarde porque “la cultura es: los de la tarde son burros”.

Además de que la jornada vespertina suele estar relacionada con los estudiantes de bajo rendimiento escolar, los entrevistados también la asocian con problemas de vandalismo y de inseguridad que se vinculan principalmente con el horario de trabajo y la coincidencia del momento de término de las clases con el anochecer. Uno de los subdirectores señaló: “A mí me tocó estar de subdirector en la tarde. Entonces me tocó lo más complicado en el sentido de que todo a oscuritas” (E1-Cosme-3).

Con base en los anteriores testimonios y en otros de carácter similar presentados por el resto de los entrevistados, se plantea que el turno vespertino opera en condiciones de desventaja con respecto a las del turno matutino y que, además, posee un menor prestigio. El turno matutino usualmente atiende a los estudiantes de mejor promedio y parece ser considerado como un escenario de trabajo más prestigioso. Como se verá más adelante, estas características resultan relevantes al considerar los escenarios en que los subdirectores inician la carrera directiva.

Características de las escuelas alejadas de los centros urbanos.

El ascenso a los puestos directivos puede darse de manera permanente –basificación– o provisional. De acuerdo al Reglamento escalafonario (SEP-SNTE, 1973), el ascenso permanente (basificación) a los puestos directivos se consigue por medio de la participación en el concurso escalafonario; no obstante, parte del proceso de distribución de las vacantes no se encuentra normado. De acuerdo con Navarro et al. (2011), los puestos desocupados, antes de ser dados a conocer a los aspirantes al ascenso, son ofrecidos a los directivos con más de seis meses en el puesto y que desean cambiar su lugar de adscripción. Esta práctica, aunque ya instituida, no forma parte del Reglamento Escalafonario. Los puestos que quedan vacantes, como resultado de estos movimientos,



son los lugares disponibles para ser ocupados por subdirectores recién ascendidos (SEP-SNTE, 1973; Navarro et al., 2011). De acuerdo a las trayectorias de los cuatro subdirectores, pasados seis meses, esto es, después de acceder a los derechos escalafonarios, los subdirectores ubicados en estas escuelas alejadas solicitaron su cambio de adscripción motivados por los conflictos en la escuela o por el propósito de acercarse a su lugar de vivienda.

Las escuelas alejadas suelen ser abandonadas una y otra vez por los directivos para ubicarse en lugares de adscripción mejor situados, convirtiéndose en espacios que se encuentran vacantes recurrentemente, propiciando una alta movilidad de directivos. De acuerdo con Hargreaves y Fink (2008), la constante movilidad de la autoridad genera incredulidad y resistencia al cambio en la comunidad escolar. Si bien en la presente investigación no se recabó información para ser contrastada con la postura de estos autores, sí se cuenta con algunos testimonios en donde los entrevistados identifican actitudes y comportamientos docentes que muestran un desencanto por la profesión docente y que son obstáculos para la mejora educativa.

Te encuentras [con] personal muy, muy, muy maleado porque era una escuela en donde constantemente se están moviendo los directivos. Entonces viene uno, es el nuevo y al rato se va... Entonces hay mucho desacato en diferentes situaciones que se dan. [Los profesores] no hacen su trabajo; entonces cuando viene un profesor, como en mi caso, que se dedica a trabajar, es muy difícil... (E1-Rubén-5).

Además de los comportamientos recurrentes de los profesores y de ubicarse en zonas de marginación, estas escuelas cuentan con poca infraestructura, la venta y el consumo de drogas entre los estudiantes son recurrentes y se tienen problemas de vandalismo en el entorno. La relevancia de considerar estos escenarios de trabajo es que, debido a la recurrente generación de vacantes, estas escuelas constituyen los contextos en que los directivos suelen iniciar su carrera en los puestos. En el argot de los entrevistados, estas escuelas son denominadas como *escuelas trampolín*. Con este término hacen referencia a las escuelas donde los actores inician su itinerario directivo y que son ocupadas por breves periodos hasta obtener el cambio a escuelas de mejor ubicación.

La significación que se asigna a los turnos y las características de las escuelas en las escuelas denominadas trampolín se abordaron debido a que se encontró que definen las condiciones en las que los subdirectores inician su carrera directiva.



Condiciones de ascenso a la subdirección escolar.

La totalidad de los entrevistados declaró haber iniciado la carrera directiva al obtener un puesto basificado en el turno vespertino, en una escuela de limitados recursos, con plantas docentes incompletas y alejadas de las localidades urbanas. Respecto a las condiciones de trabajo, los entrevistados se enfocaron en las características del personal docente.

Los subdirectores señalaron que el profesorado de estas escuelas contaba con más de cinco años de servicio en la misma institución y mostraba ausentismo, impuntualidad, actitudes de reto a la autoridad, resistencia al cambio, desmotivación y falta de compromiso hacia el trabajo.

Por otro lado, estas escuelas también son descritas como espacios potenciales de mejora: “pienso que hay muy buen futuro en esas escuelas cuando vas a trabajar; pero si lo vas a usar como escuela trampolín, va a continuar la escuelita como la tienen ahorita: toda olvidada y parchada, sin planta de maestros” (E3- Javier-8). Las características de la población estudiantil y de los padres de familia suelen considerarse como elementos positivos de los contextos de las escuelas trampolín. Son descritos como personas sencillas, con disposición de colaborar con el maestro, generosas y amables. Sin embargo, la condición de iniciar las funciones del cargo en el turno vespertino, acentúa la problemática que los subdirectores novatos deben enfrentar y dificulta el contexto que funciona como escenario de aprendizaje de las funciones.

Por tanto, se plantea que la normatividad para el ascenso permanente de los subdirectores y, sobre todo, las prácticas instituidas para regular procesos como la asignación de puestos vacantes y la distribución de los estudiantes en los turnos, favorece la permanencia de condiciones que dificultan el inicio de la carrera de los subdirectores principiantes.

6.2.2 La (in)definición del concepto del puesto de subdirector escolar.

La definición del puesto de subdirección escolar puede ser enunciada desde dos posiciones. Una es la del deber ser que se define por medio de los documentos normativos y otra, la que opera en la práctica. Además, tan sólo en los documentos normativos se



encontró que el concepto de directivo escolar tiene dos acepciones. Una, caracterizada como un puesto individual y altamente burocratizado y otra, como un sujeto participativo en una gestión compartida.

La primera acepción del puesto directivo descrita en los documentos oficiales que norman esta función la describen como cargos burocráticos y altamente jerarquizados. En este marco, el propósito del puesto de subdirector escolar es colaborar con el director para el cumplimiento de sus funciones, por lo que depende directamente de él (DOF, 1982a: 1982b; SEP, 1981; 1982a; 1982b); de tal manera que la delimitación del puesto de la subdirección se da de acuerdo a las disposiciones del director de la escuela.

La segunda acepción se encuentra en los documentos más recientes, más concretamente en los elaborados posteriormente a 2006. En estos se reconoce la importancia del director escolar para el mejoramiento de la escuela. Se expresa la necesidad de que se defina como un actor con mayor autonomía, con responsabilidad sobre los resultados obtenidos y con capacidad para ejercer la función con otros actores de la escuela (DOF, 2013b; SEP, 2006b; 2007b; 2011). Sin embargo, no se encontró ninguna referencia al trabajo o a la participación de los subdirectores escolares en los procesos de dirección escolar. Como señalaron Cranston et al. (2004) y Hartzel (1993), el subdirector parece ser el “actor olvidado” o el “sujeto dejado de lado” no sólo por la literatura, sino por la política educativa.

En cuanto a la definición que opera en la práctica, se encontró que los subdirectores entrevistados, efectivamente legitiman en mayor medida la definición jerárquica y burocratizada establecida por la normatividad. “Tú estás para recibir órdenes como subdirector. Aún sigues siendo un subalterno” (E1-Javier-9). Este orden jerárquico propicia que la definición del puesto de subdirector escolar esté delimitada en gran medida por las disposiciones de los directores. Este resultado coincide con investigaciones desarrolladas en contextos como el de Japón, Francia y en países anglosajones como Estados Unidos, Canadá y Australia, en donde los autores han encontrado que usualmente son los directores quienes definen la función de los subdirectores (Mertz, 2000; Harvey, 1994; Kwan y Walker, 2012; Weller y Weller, 2002; Woycikowska et al., 2008).

Además, el concepto que se tiene de la subdirección, en la práctica está matizado por el estatus que se imprime como resultado de trabajar en el turno matutino o vespertino de la secundaria, con lo que se añade una significación al propio turno y al puesto de



subdirector en cada uno. Puede decirse que la concepción que se tiene de cada turno parece permear la definición que los entrevistados construyen del puesto de la subdirección. Empleando los conceptos de Berger y Luckmann (2003) se trata de la construcción de significados subjetivos a los acontecimientos objetivos.

Dadas las condiciones en que los subdirectores inician la carrera directiva, el subdirector vespertino es entendido como aprendiz del puesto. Se asume que en el contexto difícil en el que trabaja, tiene la oportunidad de adquirir los conocimientos necesarios para la función que inicia.

Por otro lado, ser subdirector matutino supone poseer una experiencia previa en el puesto; se asume que se trata de un cargo de mayor prestigio y que usualmente la ubicación del sujeto en la jornada matutina representa un reconocimiento a su experiencia y capacidad para mantener y mejorar el estatus y la condición favorable de dicho turno y para llevar la responsabilidad de la escuela completa, en caso de que así se requiera. Ambas matizaciones no son explícitas, sino que se trata de elementos en que el sujeto es socializado una vez que ocupa el puesto en uno y otro turno.

Respecto a la definición del puesto de director escolar, no se observa que el discurso contenido en la política educativa esté incorporado, ni en la normatividad ni en la práctica de los entrevistados. Se sigue practicando un modelo jerarquizado. Respecto al puesto de la subdirección, se plantea que también se apega a este mismo modelo, en el que el director es la máxima autoridad; sin embargo, no se tiene una definición del puesto de subdirector con completa claridad sobre sus funciones. Por este motivo se revisan con mayor detalle las funciones del cargo y la incorporación de la normatividad en la práctica de los entrevistados.

6.2.3 La especificación de las funciones del puesto de subdirector.

Autores como Reed y Himmler (1985), Reed y Connors (1982), Glanz (1994), Johnson (2004) y Hausman et al. (2002) definieron la función de los subdirectores a partir de las actividades que estos actores realizan en las escuelas. Encontraron que éstas suelen estar relacionadas con la atención de la disciplina, la supervisión de las condiciones del edificio escolar, la organización de actividades co-curriculares y deportivas, la elaboración de



horarios y del calendario escolar, las reuniones con padres de familia y evaluación de profesores y las relaciones públicas.

Los manuales editados en la década de los ochenta (SEP, 1981; 1982a, 1982b) fueron elaborados en apego a los acuerdos 97 y 98 (DOF, 1982a; 1982b), que establecen el funcionamiento de las escuelas secundarias generales y técnicas; no señalan con claridad las funciones del puesto de la subdirección escolar, sólo se establece que el subdirector debe colaborar con el director en el desempeño de sus funciones. Lo que supone que la especificación de las funciones de la subdirección depende de las que realiza el director.

Los citados manuales de organización (SEP, 1981; 1982a, 1982b) establecen una distinción entre las funciones de los subdirectores de secundarias técnicas y los de las secundarias generales. Especifican una serie de acciones que les están vedadas a estos últimos, por lo que de acuerdo con los documentos, los subdirectores de secundarias generales poseen mayores restricciones. La Tabla 8 recupera las funciones establecidas en los acuerdos 97 y 98 para los directores de secundarias generales y técnicas, respectivamente; además, especifica las funciones especificadas para los subdirectores y las restricciones en las tareas que desempeñan en sus funciones.

La declaración normativa de las funciones coloca el puesto de la subdirección en una posición de alta dependencia y subordinación al director. Aunque desde los documentos normativos, el puesto de los subdirectores de secundarias técnicas se presenta con mayor autonomía que el de los de secundarias generales, en la práctica estas diferencias no aplican. Tanto los subdirectores de las secundarias técnicas como los de las generales señalaron las restricciones en las funciones establecidas en la normatividad. Como ejemplo, se tiene la facultad de convocar reuniones, actividad restringida para los subdirectores de secundarias generales. Los subdirectores que trabajan en secundarias técnicas señalaron: “lo que ocurre es que los subdirectores no tenemos esa capacidad, ese trabajo o esa función” (E2-Cosme-21); “para poder convocar a una reunión de maestros o de trabajadores debo tener el visto bueno del director” (E2-Javier-8).



Tabla 8. Funciones normativas del director y el subdirector

Tipo de secundaria	Restricciones del subdirector	Funciones del subdirector	Funciones del director
Secundaria técnica	No hay restricciones declaradas.		<ul style="list-style-type: none"> - Controlar la puntualidad y la asistencia tanto del personal como de los estudiantes. - Vigilar el apego a los planes y programas y el cumplimiento de la normatividad. - Administrar, custodiar el patrimonio y denunciar los actos delictivos. - Manejar y expedir la documentación oficial, la información. - Presidir juntas y asambleas. - Colaborar con la autoridad educativa para el buen funcionamiento del plantel y servir de interlocutor entre ésta y el personal de la escuela. - Atender los problemas de la comunidad y procurar la seguridad del personal y los estudiantes. - Representar del plantel. - Definir metas, estrategias y políticas de operación. - Planear las actividades de trabajo. - Proponer movimientos de personal. - Promover la formación docente.
Secundaria General	<ul style="list-style-type: none"> -Sustituirle en la representación del plantel. -Tratar con la representación sindical. -Acordar el funcionamiento del plantel con las autoridades. -Funcionar como conducto inmediato entre éstas y el personal de la escuela. -Certificar documentos oficiales, custodiar el patrimonio de la escuela o proponer movimientos laborales de personal. -Convocar o presidir las juntas. 	<ul style="list-style-type: none"> Colaborar con el director en el desempeño de sus funciones. -Sustituir al director en su ausencia. 	

Fuente: Adaptado de "Manual de Organización de educación secundaria técnica" por SEP, 1982, México; de "Manual de Organización de educación secundaria", por SEP, 1982, México y de "El director del plantel de educación secundaria" por SEP, 1982, México.

No existe una definición normativa de la función que sea clara; sin embargo, en la práctica, los subdirectores emplean el tiempo en asuntos referentes al control de estudiantes y profesores, organización institucional y condiciones del plantel.

Tabla 9 y la Tabla 10 muestran las descripciones de los entrevistados, de un día típico de jornada laboral.



Tabla 9. Descripción de las actividades de la jornada típica de los subdirectores

Sujeto	Jornada típica
Javier	<p>Primero que se cumpla la norma. El horario establecido para cada uno de ellos. Los trabajadores administrativos tienen una jornada completa que va desde las 7 de la mañana. Hay unos que entran a las 6:00 y salen a la 1:00. Hay otros que entran a las 7:00 y salen a las dos; entonces tengo que estar viendo eso. Los maestros trabajan por hora y tengo que cerciorarme de que en la primera hora, al inicio de jornada estén presentes en su salón atendiendo el grupo. En los estudiantes, que lleguen a las siete. Nada más que aquí se da el margen de quince minutos, que no debería pero..., porque es una escuela formativa (...) ¿Qué más? Pues revisamos la normatividad escolar: cabello, pintura, uniforme. Después, que vienen siendo los tiempos más pesados de 7:00 a 8:00 o de 7:00 a 7:50 ya me dedico a lo que viene siendo la revisión, de los mismos maestros, de los mismos alumnos y todas las actividades de organización. Las actividades de seguimiento propias de la escuela. Además de que el director casi siempre tiene una actividad que hay que apoyarse. El director casi siempre está en lo administrativo, en la gestión; por lo tanto tiene que estar en ISEP, tiene que estar en la supervisión, tiene que estar en el sindicato en donde tienen que llevar toda la documentación relativa a los cambios, a los movimientos internos, a los interinatos, inclusive, simplemente para cubrir 15 días de un maestro por enfermedad; entonces yo me tengo que hacer cargo del plantel completo. Aquí tengo que hacerme cargo de si, en un momento dado, los maestros solicitan permisos, solicitan algún material, si necesitan algún elemento en específico. Atiendo casos relevantes como el de ahorita, lo que viene siendo, atención a los alumnos con problemas como son agresiones, como son... no sé qué podría decirle, falta de respeto a los maestros. Atención a las personas externas del plantel, como usted (E1-Javier-2 y 3).</p>
Cosme	<p>Un día regular es enfrentarte con marabunta cuando entran y observar como vienen: niños a veces sin bañar, niños todos modorros, niños a veces con su ropa toda arrugada, niños que no más se levantaron de la cama, se les hizo tarde y ¡vámonos! Y llamarles la atención, pero es bien curioso, aquí se pierde mucho tiempo en detener muchos niños para analizar: ¿por qué no te pelaste?, ¿por qué no te peinaste como debe ser? El pelo está creciendo: “tú traes el pelo largo” le tocó a él y no... te detienen muchos chamacos. Se revisan los niños, verificas que todos estén dentro de sus aulas. Si ves a alguien afuera preguntas qué es lo que está ocurriendo: “voy al baño...”. Verificas que todos estén en sus aulas y los profes también. Verificas si no hay alguna ausencia de algún profesor y si hay algo ver quién se puede meter o si están dos, tres compañeros ya en aulas y faltaron cuatro profesores, por ejemplo, entonces ya entrarías tú al quite. Verificas si esa falta era justificada: con anticipación tiene que dejar un trabajo para que nosotros partamos de allí y seguir con la secuencia. Si no es así, entonces ya te las ingenias dando algunas dinámicas dónde los niños aprendan. Te voy a decir que casi a la semana son tres días seguros que yo esté en el aula. Ponle que no toda la jornada, pero si cuatro o cinco horas por equis circunstancias, hay veces que, como te digo un profesor, cuatro, dos, tres profesores no vienen y entonces si los dos prefectos están ocupados. Cuando no estoy en el aula, deambulo por todas partes. Otra de mis funciones es entrar a las aulas y verificar la forma como dan clases los profesores (E2-Cosme-11 y 12).</p>
Juan	<p>Como subdirector llegaba a las seis y media, checaba que todos los salones estuvieran limpios, después esperaba a las secretarias, les decía cuál es el trabajo que se tenía que desarrollar independientemente de ellas; por ejemplo, sí había padres de familia, hay que atender a los padres primeramente, todo lo relacionado a alumnos primeramente. Posteriormente me iba con los prefectos ya terminando la limpieza, ahora sí la limpieza del patio de la escuela en forma general y posteriormente pasaba a mi oficina para atender los casos de los padres de familia, las citas...Y pues lo demás era pues, ya estar observando. Era rara vez cuando yo estaba en la oficina, salvo cuando había padres de familia que yo citaba o había un problema que siempre mandaban llamar y pues yo en mi oficina atendía los casos (E1 y2 Juan-11 y 12).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en “Entrevista a subdirectores E1-Javier, E2-Cosme, E1 y 2-Juan”. No publicados. Por C. Navarro, 2011.



Tabla 10. Descripción de las actividades de la jornada típica de los subdirectores (Continuación).

Sujeto	Jornada típica
Rubén	<p>La llegada a la escuela es 6:15, 6:00, 6:15... Abría la dirección de la escuela, abría salones. Yo tenía llaves, casi de todo. Abría dirección, subdirección, la oficina de la secretaria oficial, para que el intendente entrara a la limpieza, a pesar de que los profesores... los intendentes tenían llave, a veces llegaba más temprano que ellos, entonces yo abría algunos salones. Ya después llegaban ellos; entonces yo les decía: "hay que hacer esto, aquello, esto y esto y esto otro". Les elaboramos un rol de trabajo para cada intendente y cada uno sabía lo que tenía que hacer, enseguida abría a la prefectura. Cuando llegaban los prefectos les decía: "tenemos que hacer esto". Organizar también: "va a faltar tal maestro; tiene licencia. Van a venir estas pláticas para primero, para segundo, para tercero. Van a venir estos padres de familia de estos muchachos" y ya. Después nos íbamos a la puerta, abríamos el portón y revisábamos. Entran una fila de niñas y una de niños. Van entrando. Revisar la presentación personal de los alumnos. En seguida, está la prefectura allí mismo en una puerta, y de otro lugar guardias de intendentes en la puerta, y me ponía en el medio de la cancha para observar y en ese tiempo de observación, tenía atención a padres por asuntos de muchachos de celulares, de riñas, ¡de todo! Entonces ya que terminaba me iba a la oficina y yo les decía a los padres que me esperaban, los atendía. Mientras los atendía tenía que estar al pendiente de los movimientos [salidas y entradas] de personal, de los recados que me daba la secretaria, de los maestros o de personas que venían a la escuela para atenderlos también y después, que estaba en la oficina salía a revisar los salones. Entro y salgo a los salones. Cuando no venía un profesor me metía a dar clases. Yo soy profesor de español y en la subdirección, aprendí a dar clase de matemáticas, español, inglés, geografía, biología, historia, tutoría, todas las asignaturas, hasta taller, que no era todos los días pero cuando había un faltante y me lo permitía... el control del grupo, el trabajo que se tenía que hacer, los temas, es el ámbito de estudio y demás, y constantemente me llamaban porque era el responsable de la escuela, era con quien la gente se tiene que dirigir y: "le hablan aquí" y "viene esta mamá" y "viene este señor" y "viene esto" y entonces salgo y entro, salgo y entro y así. La cooperativa: "que ya anda un vendedor allí, que tengo contrato"; ¡A correrlo! (E1-Rubén-10 y 11).</p>

Fuente: Elaboración propia con base en "Entrevista a subdirectores E1-Rubén". No publicado. Por C. Navarro, 2011.

La descripción de la jornada que cada subdirector realiza, refleja la postura que tienen sobre la conceptualización del puesto. Javier y Cosme expresan en su testimonio la postura desde la cual conceptualizan el puesto directivo. Javier lo dimensiona a partir del cumplimiento de la normatividad; Cosme, lo hace desde una perspectiva humanista, al plantear que no ha indagado sobre los motivos que los alumnos tienen para incumplir en requerimientos como el de la presentación personal, por ejemplo. En el caso del testimonio de Juan y Rubén, el testimonio realza las actividades de la organización de funcionamiento del plantel. Cualquiera que sea la postura desde la cual abordan la función directiva, los cuatro sujetos coincidieron en las actividades que reportaron. La Tabla 11 enlista las actividades contenidas en los testimonios de la Tabla 9 y la Tabla 10.



Tabla 11. Actividades realizadas por los subdirectores en su jornada diaria.

Funciones del puesto de subdirector escolar		Subdirectores			
Ámbito	Actividades	Javier	Juan	Rubén	Cosme
Control de estudiantes	Atender casos de indisciplina.				
	Atender a padres de familia por motivos relacionados con los estudiantes.				
	Supervisar la presentación personal.				
	Supervisar la permanencia en el aula				
	Verificar el cumplimiento de horario.				
Control de profesores	Observar la forma en que dan clases los profesores				
	Vigilar la permanencia en el salón de clase.				
	Verificar el cumplimiento de horario.				
Organización de la institución	Atención a personas externas				
	Buscar sustituto y, en su defecto, sustituir a los profesores ausentes.				
	Dar instrucciones al personal (secretarias, intendentes y prefectos)				
	Observar el plantel				
	Otorgar/negar y supervisar las salidas y entradas del personal				
	Sustituir en el plantel al director ausente.				
Supervisión de las condiciones del plantel	Abrir el plantel, las aulas y las oficinas.				
	Supervisar la limpieza del pario y de la escuela en general.				
	Supervisar la limpieza de las aulas.				

Fuente: Elaboración propia.

Dada los limitados ámbitos de participación de los subdirectores en la toma de decisiones para la escuela y al tipo de funciones que realizan puede decirse que, de acuerdo con Watson (2005), la generalidad de los casos estudiados asume un rol de subdirector subordinado, cuya función consiste principalmente en atender las indicaciones de los subdirectores, la supervisión de actividades y el control de éstas.

Ocasionalmente los subdirectores asumen otros roles, definidos por Watson (2005) como el de asistente, cuando se comparten responsabilidades (como en el caso de Javier en su cuarta experiencia) o como el de asesor, cuando el subdirector auxilia en un área específica de necesidad (tal fue el caso de Cosme al asesorar a su primer director en la redacción de oficios y en la preparación de estudiantes para los concursos de dibujo y música).



Si bien los ámbitos de la función de subdirector son comunes a todos los entrevistados, no existen regularidades en las listas de actividades reportadas. Obsérvese en la Tabla 11 que no se encuentra alguna actividad reportada por la totalidad de los entrevistados, sino que cada subdirector parece desempeñar un modelo único de la función.

Dado que la especificación de las funciones de los subdirectores depende en gran medida de los requerimientos de los directores, la Tabla 11 también puede ser entendida como el tipo de actividades en las que los directores solicitan apoyo. Es a la vez, una relación de funciones en las que los subdirectores participan en la dirección en la escuela y aprenden algunas de las actividades que se realizan en el puesto de la dirección. Al comparar las funciones normadas de los directores con las funciones que reportaron los subdirectores se encontró que el puesto de la subdirección no permite a los sujetos desempeñarse en todas las funciones y por tanto, ser socializados en éstas por medio de la participación. La Tabla 12 compara las listas de funciones normadas para los subdirectores y los directores, contenidas en los manuales de organización de las escuelas secundarias (SEP, 1981; 1982a) y señala en qué funciones el subdirector apoya al director de acuerdo a lo encontrado en las entrevistas.

Finalmente, al comparar el tipo de actividades reportadas por los participantes con los resultados obtenidos en estudios con subdirectores en contextos tan distintos como el de Estados Unidos o Japón se encontró que existen coincidencias en el tipo de actividades que realizan los subdirectores. Hausman et al. (2002) y Kwan (2009) reportaron que los subdirectores se concentran en la realización de tareas enfocadas a la disciplina de los estudiantes, el control de personal y de la escuela en general.

Aunque en general, el conjunto de tareas aquí reportadas coincide con otras investigaciones, también se concluye que el grado de autonomía de la función y de participación en actividades que implican una participación en la gestión escolar y en las decisiones para la institución es imperceptible. Kwan (2009) reportó, como parte de las actividades de la función de la subdirección, la participación en el establecimiento de políticas y desarrollo de estrategias para la escuela. Hausman et al. (2002) reportaron que parte de las funciones centrales de los subdirectores se relaciona con la evaluación de los profesores, la administración de recursos y el trato con autoridades educativas. Reed y Himmler (1985) y Reed y Connors (1982) son quienes reportaron el conjunto de



actividades que presenta mayor similitud con este caso mexicano, salvo que los resultados presentados por los autores señalan que los subdirectores tienen participación en la administración de recursos económicos.

Tabla 12. Colaboración del subdirector en las actividades normativas del director.

Funciones normativas del director	Funciones de apoyo reportadas por los subdirectores
-Manejar documentación oficial.	Sólo en lo referente a los estudiantes
- Atender los problemas de la comunidad y procurar la seguridad del personal y los estudiantes.	Sí
- Controlar la puntualidad y la asistencia tanto del personal como de los estudiantes.	Sí
- Planear las actividades de trabajo.	Sí
-Colaborar con la autoridad educativa para el buen funcionamiento del plantel.	Sí
-Denunciar los actos delictivos.	Sí
- Administrar, custodiar el patrimonio.	No
- Definir metas, estrategias y políticas de operación.	No
- Expedir la documentación oficial.	No
- Presidir juntas y asambleas.	No
- Promover la formación docente.	No
- Proponer movimientos de personal.	No
- Representar del plantel.	No
- Servir de interlocutor entre la autoridad y el personal de la escuela.	No
- Vigilar el apego a los planes y programas y el cumplimiento de la normatividad.	No reportado

Fuente: Elaboración propia y en comparación a “Manual de Organización de educación secundaria técnica” por SEP, 1982. México; de “Manual de Organización de educación secundaria”, por SEP, 1982, México y de “El director del plantel de educación secundaria” por SEP, 1982, México.

El rol que los subdirectores de escuelas secundarias desempeñan en el puesto está altamente subordinado, ya que las tareas suelen ser asignaciones del director. Poco tienen injerencia en las decisiones que se toman para el plantel y no suelen participar como asesores o consejeros del director como se hace en otros contextos (Watson, 2005).

Si bien los autores no presentan una opinión unificada respecto a si el puesto de la subdirección escolar desarrolla habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en el puesto de la dirección escolar, los resultados aquí presentados indican que la función de la subdirección escolar poco prepara para el desempeño de la tarea; sin embargo, la realización de las tareas es sólo una parte de los elementos que los subdirectores internalizan en su desempeño del puesto.



En síntesis...

No existe una definición clara del puesto de subdirección escolar. Esto coincide con otros estudios elaborados en distintos países, en donde se declara la ausencia de una definición sobre la función del subdirector.

Así como el propio concepto, las funciones tampoco se encuentran declaradas con precisión. Se asume que debe contribuir con el director en el desempeño de su función; sin embargo, puede verse en la normatividad que el grado de participación y de autoridad de los subdirectores se encuentra delimitado al prohibir funciones específicas que tienen que ver con la toma de decisiones y participación en la dirección de la escuela.

Por otro lado, la normatividad referente al ascenso a los puestos directivos y otras condiciones, como la distribución de los estudiantes en los turnos y la significación elaborada por el magisterio para cada turno, parecen propiciar la permanencia de condiciones que dificultan el inicio de la carrera en los puestos directivos para los subdirectores principiantes, ya que son colocados en escuelas lejanas de la ciudades, con limitados recursos y en turnos vespertinos donde suele ubicarse a los estudiantes de menor promedio.

6.3 El proceso de socialización de los subdirectores

Uno de los requisitos para participar en el concurso escalafonario para obtener el ascenso al puesto de subdirector es poseer previamente la base de docente; por tanto, los sujetos a los puestos directivos son siempre profesores. Esta condición propicia que los subdirectores ascendidos inicien su puesto con una larga trayectoria como docentes, pero con poca o nula preparación académica para las funciones de administración, o incluso, para enfrentar conflictos propios de la nueva función (Armstrong, 2009).

De igual modo, la promoción al puesto de director escolar requiere la basificación del sujeto en el puesto previo; es decir, en el de subdirector escolar. Este requisito, sitúa la subdirección en la antesala del ascenso al puesto de máxima autoridad en la escuela: la



dirección escolar, y en el espacio donde los docentes pueden transitar de la figura de enseñante a la de autoridad escolar por medio de la incorporación de elementos sobre el funcionamiento de la organización, el desempeño del rol de subdirector y una mayor aproximación al puesto de director de escuela.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), cuando el sujeto ha llegado a internalizar elementos del sector social al que desea pertenecer, entonces puede considerarse que ya forma parte de éste. Así mismo, los nuevos subdirectores incorporan una forma de asumir el mundo, comprenden el mundo del otro y lo aceptan como suyo. No obstante, en el caso de esta investigación, no todos los sujetos presentan un proceso de socialización idéntico, pues se encontraron casos, como el de Rubén, por ejemplo, en el que el sujeto no se asume plenamente como parte del grupo social en el que se encuentra.

La literatura sobre la socialización de directores y subdirectores aborda esta dialéctica como un proceso de aprendizaje, tal es el caso de Crow (2006), por ejemplo, quien ha adoptado los conceptos de socialización profesional y organizacional en los cuales, otros autores como Greenfield (1985), han desagregado la socialización secundaria, para referir los procesos en los que los sujetos incorporan o aprenden elementos relacionados con la función misma, pero también al funcionamiento de la organización y a las formas determinadas de desempeñar el rol en el contexto de una institución. La incorporación de estos elementos debiera culminar en el posicionamiento del nuevo subdirector como una autoridad en la institución.

Tomando como conceptos centrales los planteamientos de Berger y Luckmann (2003), Crow (2006) y Armstrong (2009, 2010, 2011), este apartado discute distintos procesos de socialización en los que los subdirectores participan para incorporar elementos de carácter profesional (aprendizajes de la función), organizacional (funcionamiento de la organización y esquemas de valoración) y, finalmente, la integración del sujeto por medio de su transición a un rol de autoridad escolar; es decir, la socialización de carácter personal.



6.3.1 Socialización profesional.

Tomando como base a Crow (2006) y Staton (2008), se entiende como socialización profesional al modo en el que los sujetos incorporan conocimientos, valores o habilidades sobre la función que ejercen. Esta adquisición comienza previamente al ascenso al puesto de la subdirección, aunque de manera incipiente; luego, continúa durante la ocupación del cargo.

Dado a que el Sistema Escalonario –vigente hasta 2013– no ha requerido para el ascenso a los puestos directivo una formación específica para el desempeño en las actividades de cargo, el aprendizaje de las funciones directivas –tanto de subdirectores como de directores– ocurre de manera informal, distinta a la documentada por Crow (2006) en el sistema norteamericano, en donde los subdirectores participan en experiencias de formación formal donde aprenden las funciones del puesto.

De acuerdo con Wiendling y Dimmock (2006), el aprendizaje de las funciones de los directores se realiza en procesos informales; es decir en procesos de socialización como: (1) observación de la función, en donde *miran* específicamente las tareas que los directivos realizan; (2) observación de modelos, en donde incorporar estilos particulares de desempeñarse en la dirección y (3) participación en experiencias de primera mano, en donde se desempeñan de manera temporal en el puesto.

En el caso de esta investigación, los subdirectores participan en los procesos enumerados por Wiendling y Dimmock (2006), aunque con la variante de que no todos contribuyen específicamente en el aprendizaje de las funciones de la dirección, sino que favorecen más la incorporación de elementos de carácter organizacional y no propiamente de la tarea. En el contexto estudiado, sólo la observación de la función permite aprendizajes sobre las tareas del puesto; en tanto que la observación de modelos y las experiencias de primera mano contribuyen en mayor medida a adquirir conocimientos sobre la organización y sobre las formas de representar el rol en un determinado contexto que a adquirir conocimientos de la actividad profesional. Adicionalmente, se encontró que otro proceso de socialización para el aprendizaje de las tareas de la función se realiza por medio de la mentoría informal en donde los subdirectores adquieren habilidades y conocimientos para el ejercicio profesional de las actividades del puesto directivo.



Observación de las funciones del puesto.

Wiendling y Dimmock (2006) plantean que observar el puesto al que posiblemente se accederá en el futuro, brinda la oportunidad de conocer la función con antelación. La observación de las funciones del puesto se refiere al análisis de las tareas que se realizan en la función de la dirección escolar como una actividad profesional.

En cuanto a la observación para el aprendizaje de las tareas y funciones del puesto, sólo Javier parece haber incorporado aprendizajes sobre las tareas de la función como resultado de observar el trabajo de otros directores. Este participante reportó que previamente a su ascenso a la subdirección se desempeñó en cargos que le permitieron observar de cerca el trabajo de los directores y subdirectores y conocer la naturaleza de los puestos directivos como actividad profesional. Primero, se desempeñó como parte del personal administrativo de una escuela primaria en donde, de acuerdo al manual de organización y funcionamiento de las escuelas primarias (DOF, 1982c), su función consistía en auxiliar directamente al director, cumpliendo sus instrucciones y orientando la aplicación de las normas administrativas (DOF, 1982c). Esta experiencia contribuyó a que el sujeto delimitara un concepto de la función directiva vinculada al establecimiento de la normatividad. El propio entrevistado señaló que la experiencia de trabajar como administrativo por diez años le permitió conocer “las funciones y los rangos de autoridad; conocía ciertas posibilidades de toma de decisión” de los directivos (E1-Javier-1) previamente a su ascenso a la subdirección escolar.

Posteriormente, al desempeñarse como Asesor Técnico Pedagógico, pudo aplicar este marco de conocimientos mientras participaba en el “diseño, aplicación y análisis de talleres para maestros, directivos [y] supervisores a nivel municipal” (E1-Javier-6). Tuvo la oportunidad de observar el trabajo de directores, subdirectores y supervisores ubicados en distintos contextos y conocer de la propia voz de los directivos la problemática a la que se enfrentaban en el ámbito de sus escuelas.

De acuerdo a lo planteado por Ortega, Castillo y Bettin (2002), la experiencia ocupacional permite a los sujetos obtener conocimientos que no se adquieren en la formación inicial. En el caso de Javier, la función normativa que desempeñó en sus años como administrativo le sirvieron como base para construir un sólido concepto de la



función directiva basada en la normatividad que, como se vio en su trayectoria, aplica a lo largo del trayecto en el puesto de subdirector escolar.

El resto de los subdirectores refirió que durante sus años de docencia tenían un desconocimiento sobre las funciones de los directivos ya que sólo observaban los modos de actuar de los subdirectores y directores, más no las tareas profesionales propiamente.

Mentoría informal.

La mentoría es una modalidad de formación que se desarrolla en el campo de trabajo de los principiantes, mientras son apoyados por compañeros expertos. Esta relación puede ser establecida de manera formal, cuando la estructura de la organización la contempla de modo oficial; o informal, cuando son los propios sujetos quienes establecen vínculos de apoyo en beneficio del aprendizaje de quién se inicia en una función dada (4Sight Learning, Inc., 2003; Hansford, Tennent y Ehrich, 2003; Wortmann et al., 2008).

En ambos tipos de mentoría, las relaciones entre los implicados en el proceso son importantes para el logro de los objetivos y el aprendizaje del principiante; sin embargo, ya que la mentoría informal suele establecerse por libre asociación, el tipo de relaciones que los sujetos mantienen resulta determinante para que se establezca o no un vínculo de apoyo para el aprendizaje de los principiantes (Hansford et al., 2003).

De acuerdo a las entrevistas, la mentoría establecida fue de tipo informal, ya que dentro de la estructura del SEN no existe la figura de mentor. Los entrevistados señalaron haber establecido vínculos con otras figuras de la organización escolar o fuera de ella que les permitieran tener un acompañamiento en el aprendizaje de las funciones.

De acuerdo con la literatura especializada, el rol de mentor lo ocupa un sujeto con mayor experiencia en el puesto que la que tiene el principiante (Hansford et al., 2003; Wortmann et al., 2008). Esto supone haber ocupado el cargo; sin embargo, de acuerdo a los testimonios, se identificó que es posible contar con actores que guíen el aprendizaje en aspectos específicos de la función sin haber ocupado el puesto, pero que son expertos en un área en particular. De acuerdo a las entrevistas, se identificaron tres tipos de mentores: uno que es experto en un área específica y que es subordinado al subdirector (la secretaria); otro, en posición de igualdad con el subdirector pero con mayor experiencia



(subdirectores experimentados) y otro con mayor jerarquía y experiencia que el subdirector (director).

Ya que los puestos directivos se caracterizan por ser actividades altamente administrativas, es frecuente que las secretarías sirvan como mentoras para el aprendizaje de muchas de las funciones del puesto. Rubén, por ejemplo, dijo que “si queremos hablar de una persona [que enseña las funciones del puesto es la] secretaria oficial (E1-Rubén-12). En un estudio previo, otros directivos también reportaron a las secretarías como la figura que enseña las funciones a los directores y subdirectores principiantes (Navarro et al., 2011). Juan y Javier también señalaron a las secretarías como apoyo para el aprendizaje de la función. En el caso de Cosme, él informó que su relación con las secretarías se basaba principalmente en la supervisión de la redacción de los oficios. Por ello, no se considera que en su caso le hayan servido directamente como mentoras de la función.

Un segundo tipo de mentor que se encontró en las entrevistas fue el ejemplificado por Juan. Este entrevistado estableció una relación de mentoría con un subdirector de amplia experiencia y trayectoria que le auxilió a aprender las tareas del puesto y las formas en que opera la organización. Juan fue el único participante que se apoyó en un colega con el mismo estatus laboral. Dijo: “recuerdo a Joaquín que está en la secundaria 39 que siempre nos apoyábamos y siempre yo le preguntaba. Él tiene varios años como subdirector (...); entonces él [me apoyaba] (E1-Juan-10).

El tercer tipo de mentor de los subdirectores lo evidencia el caso de Javier. Este entrevistado fue instruido y guiado por la primera directora con quien trabajó como subdirector de escuela. Ella le mostró las funciones del puesto: “tú tienes esto, tú vas a hacer esto [dijo la directora]. Me presenta mis funciones: esto es lo que debes de hacer” (E1-Javier-6).

A diferencia de las secretarías, los mentores que cuentan con experiencia en el desempeño del puesto directivo aportaron aprendizajes a los subdirectores principiantes en el plano de la socialización organizacional, guiándoles no sólo en la realización de las tareas de las funciones, sino también en la adquisición de herramientas para desempeñar el rol de directivo y conducirse en la organización escolar. Lo mentores que tienen influencia directa en la línea de autoridad de la escuela tienen la posibilidad de respaldar – o no– las decisiones del subdirector frente a la comunidad escolar y contribuir a que el nuevo miembro se posiciones como autoridad en la institución.



6.3.2 Socialización organizacional.

La socialización organizacional es la incorporación de los elementos que le permiten al sujeto desempeñarse en un rol y conducirse en el contexto de la organización escolar (Crow, 2006 y Greenfield, 1998). Refiriéndose a este mismo proceso, Wiendling y Dimmock (2006) añadieron que la socialización organizacional inicia cuando los sujetos incursionan en un nuevo rol. En el análisis del concepto de socialización organizacional se encontró que es posible distinguir las posturas planteadas por Crow (2006) y Greenfield (1998) de la de Wiendling y Dimmock (2006), como dos sentidos específicos en los que se utiliza este concepto: un sentido, más apegado a la postura de Crow (2006), es el de la socialización como el aprendizaje de los esquemas de valoración y funcionamiento de la organización escolar o del sistema educativo. El segundo se refiere a la identificación de los modos en que un rol específico debe ser ejecutado en un contexto determinado. Esta segunda idea es más cercana a los planteamientos de Wiendling y Dimmock (2006).

Ya que en el SEN existen mecanismos de funcionamiento y estructuras de organización que son comunes y aplicables a todos sus trabajadores, la incorporación de estos elementos inicia en el momento en que el sujeto se incorpora a la institución. Además, después de obtener el ascenso, los profesores deben aprender a desarrollar el rol de directivo en un tipo determinado de secundaria, con características particulares.

Los conocimientos sobre los mecanismos y la organización del SEN se adquieren y se aplican en los trayectos previos al ascenso y durante el puesto directivo, mientras que los conocimientos sobre el rol parecen adquirirse principalmente cuando se ha accedido al puesto de subdirector. De acuerdo a las entrevistas, existen procesos concretos de socialización que favorecen la adquisición de conocimientos y el desarrollo de las habilidades en uno y otro sentido. A continuación se describen los procesos identificados en las entrevistas.

Socialización organizacional sobre las estructuras de funcionamiento del sistema educativo.

De acuerdo a Gil (1994), el inicio de la trayectoria de los sujetos debe ser estudiado para comprender cuáles son los parámetros aprendidos durante esta etapa. Según el autor,



durante estos años los sujetos adquieren aprendizajes que pondrán en práctica durante el resto de su trayectoria.

Los relatos de los participantes del estudio muestran que el aprendizaje de las estructuras simbólicas y formales se desarrolla principalmente durante los años de docencia. Este periodo, además de ser el más extenso en todas las trayectorias, permite a los sujetos consolidar una estabilidad laboral que posteriormente les permita considerar la búsqueda del ascenso.

De acuerdo con Bourdieu (1990, 1997), los actores disponen de una serie de capitales: económico, social, simbólico. Bonnewitz (2003) y Chihu (1998), basados en Bourdieu, señalaron que dichos capitales pueden ser transformados en capitales de otro tipo o movilizados para incrementarse. La noción de capital contribuye a comprender los elementos de valoración dentro de la estructura del sistema educativo, en tanto que, de acuerdo a las referencias de los participantes, las relaciones sociales y el prestigio pueden llevar a los sujetos a obtener estabilidad laboral. El modo de movilización de estos recursos es un aprendizaje que se obtiene por medio de la socialización organizacional. Las trayectorias de Juan y de Rubén contribuyen a ejemplificar el modo en que el capital social puede ser movilizado para obtener beneficios laborales.

En el caso de Rubén, se observó una trayectoria en donde la estabilidad laboral, obtenida por medio de la contratación en una sola escuela y en un turno, llegó después de veinte años de trabajo en diferentes escuelas. Esta estabilidad en las tareas de la docencia duró nueve años más, antes del ascenso. El caso de Juan es contrastante. Después de un año, este entrevistado logró ubicarse en una escuela con posibilidad de incrementar su horario; obtuvo el tiempo completo después de su tercer ciclo escolar en el SEN. Como se vio en su trayectoria, durante sus años como docente logró estabilidad laboral no sólo para él, sino para otros miembros de su familia –esposa e hijas–.

Rubén no reportó haber recurrido a relaciones sociales para mejorar su condición laboral. Según lo mostraron sus testimonios, estuvo enfocado en el desarrollo de la actividad en los diferentes momentos de su trayectoria; sin embargo, esta condición no favoreció sus condiciones laborales.

Juan había egresado de una escuela normal; de esta institución educativa egresan muchos de los profesores del SEN, condición que posibilitó a Juan establecer relaciones en sus años de estudiante que posteriormente sirvieran como un capital social que pudiera



ser movilizado para posicionarse en el empleo. Se observa en su trayectoria que los beneficios laborales que obtuvo están basados en relaciones establecidas con otros actores del sistema. Logró ubicarse en una escuela con posibilidades de obtener más horas de trabajo, gracias a que el personal que ahí laboraba había estudiado con él en la escuela –“lo bueno para mí fue que junto conmigo salió un compañero que estaba en programación y presupuesto [...]; eso me valió a mí para que me dieran el cambio (E4-Juan-5)-; luego obtuvo lugares de trabajo para su familia –“ le dije al director: ‘profe, yo tengo a mi esposa que es Licenciada Físico-Matemática’” (E4-Juan-6); “le dije al delegado: ‘tengo una hija que salió de la universidad y necesito que se acomode’” (ESub4-Juan-7).

Por otro lado, el caso de Cosme revela que otro elemento de valoración para los sujetos del sistema es el prestigio. Para Cosme, su habilidad para el canto y para dirigir su ejecución –capital cultural incorporado como “disposición duradera del cuerpo” (Bonnewitz, 2003, p. 47) – le permitió acceder a un puesto de trabajo y luego al SEN–capital económico–; a su vez, le permitió obtener el reconocimiento de la comunidad docente a través de la dirección del himno nacional –capital simbólico– (Chihu, 1998). Esta misma habilidad le llevó a ser conocido en otras instituciones escolares: “Que les toca el himno nacional o el himno de Baja California y alguna de las escuelas secundarias técnicas dice ‘quiero quedar bien’, pues me llaman a mí” (E1-Cosme-18).

Un elemento que puede resultar importante en estos tres casos es el nivel de Carrera Magisterial en el que participa cada directivo: Cosme no participaba en este sistema salarial, Juan y Rubén sí, y de estos últimos, Rubén tenía el más alto nivel pues participaba en el nivel B, pero fue quien enfrentó condiciones laborales más adversas que sus compañeros en horarios de trabajo y traslados de una escuela a otra.

Estos tres casos pueden indicar que dentro del sistema educativo no basta con una preparación enfocada a la tarea, sino que se requieren capitales de tipo social y simbólico. La participación en Carrera Magisterial posibilita el incremento salarial de los sujetos con buen desempeño profesional, pero no los beneficia en la estabilidad o mejora de sus condiciones laborales.



Socialización organizacional sobre el desempeño del rol directivo.

Los recién ascendidos generalmente participan en un proceso de movilidad que está vinculado con la promoción laboral. Por ello, quienes se inician en los puestos directivos inician su labor en contextos escolares diferentes a aquellos en los que trabajaron como docentes.

La implicación del cambio de lugar de adscripción es que los directivos principiantes, además de aprender a realizar las funciones propias de su puesto, también son socializados organizacionalmente, incorporando elementos en torno al funcionamiento y las jerarquías de valores vigentes en la organización y a la manera en que se desarrolla el rol en ese contexto dado.

Se encontró que después de ascender al puesto de la subdirección escolar los sujetos son socializados no sólo para el puesto de subdirector, sino también para el de director. La socialización para el rol de subdirector usualmente se desarrolla por medio de las conductas y actitudes desplegadas por los profesores para probar la autoridad de los nuevos miembros del plantel y las reacciones de los nuevos directores ante éstas. Paralelamente, los subdirectores participan en otros procesos de socialización organizacional; si bien Wiendling y Dimmock (2006) señalaron que la observación de modelos y las experiencias de primera mano contribuyen para el aprendizaje de la función, en las entrevistas con los participantes se encontró que estos dos procesos contribuyen al aprendizaje del rol.

De acuerdo a sus testimonios, los subdirectores observan las actividades de los directores con los que trabajan e identifican conductas, actitudes y modos de tratar al personal de la escuela. Algunos subdirectores tienen la oportunidad de trabajar como comisionados en el puesto de la dirección y ocupar el cargo en una experiencia de primera mano. A continuación se describe cada una de estos procesos.

Conductas y actitudes desplegadas por el colectivo docente.

Frigerio et al. (1992) señalan que cualquier sujeto que llega al poder, alberga el deseo de ser obedecido por los miembros de la comunidad sobre la que se le ha dado mando; no



obstante, es común que quienes son vistos como subordinados no sean tan dóciles como se esperaba y asuman actitudes y conductas que dificulten el trabajo del nuevo subdirector.

De acuerdo con Woycikowska et al. (2008), estas actitudes y conductas tienen la finalidad de poner a prueba la autoridad del nuevo integrante de la organización y de comunicar la jerarquía de valores vigentes. Según estos autores, los miembros de la institución tienen expectativas más o menos concretas sobre el trabajo que debe desempeñar el subdirector del plantel y esperan que el nuevo miembro demuestre capacidad para resolver conflictos. Estas expectativas definen el desempeño esperado del nuevo directivo y están vinculadas a las características del contexto específico.

Las entrevistas confirmaron el planteamiento de Woycikowska et al. (2008), pues se observó que de acuerdo a los testimonios de los entrevistados, los profesores suelen adoptar actitudes y mostrar conductas que buscan probar la autoridad del nuevo subdirector. Tres de los cuatro entrevistados –Juan, Cosme y Javier– señalaron específicamente que “algo muy común es que en vez de pedir al subdirector cualquiera de las necesidades que ellos tengan, pasan a la dirección; se brincan” (E1-Javier-6). También Rubén señaló: “no iban conmigo siendo su jefe inmediato. Iban con él [con el director]; entonces, el error que tuvo el profe es atenderlos, debió haberlos atendido pero les debió de haber dicho: ‘vaya con su jefe inmediato’” (E1-Rubén-7).

De acuerdo a Armstrong (2009), conductas como éstas se manifiestan como pruebas aplicadas a los nuevos miembros de la institución porque permiten evaluar al sujeto y su capacidad para desempeñar el cargo. Berger y Luckmann (2003) señalaron que es común que los recién llegados deban superar dificultades y pruebas al iniciar labores en la nueva institución. De acuerdo a los relatos de los entrevistados, los cuatro sujetos tuvieron que hacer frente a estas conductas de prueba realizadas por los profesores del plantel. Un rasgo común es que los participantes de este estudio conciben estas actitudes como un proceso normal. Cosme, por ejemplo, dijo que “los prejuicios son normales, son naturales...Se forman simples prejuicios...” (E1-Cosme-12), refiriéndose con esto a las concepciones que los profesores construyen sobre los recién ascendidos.

Se encontró, además, que estos procesos de socialización se presentan cada vez que el subdirector llega a una nueva escuela, independientemente de que se trate de un subdirector principiante o de uno con experiencia. Javier, igual que Cosme, señaló que las conductas de prueba son regulares entre los profesores. Cuando el subdirector es novato,



los profesores preguntan: “¿A poco sabrá? ¿Conocerá lo que está haciendo? ¿Será en realidad lo mejor para nosotros? Es válido y te ponen a prueba”, dijo Javier (E1-Javier-12). En otro momento de la entrevista agregó:

Siempre lo ponen a uno a prueba, sobre todo cuando existen los cambios... ¿Por qué viene de allá? ¿Qué hizo? ¿Qué está pasando? ¿por qué nos lo mandan? Entonces es algo muy natural. Ellos indagan y ponen a prueba al subdirector (E1-Javier-12)

Los otros subdirectores entrevistados relatan anécdotas similares; además, quienes ocuparon de manera provisional el puesto de director tuvieron esta misma experiencia. Testimonios como este permiten señalar que si bien las escuelas deben guiarse por elementos comunes –organización, estructura, reglamentos –, cada organización escolar posee un conjunto de reglas específicas que configuran una determinada cultura compartida por los miembros.

De acuerdo con Woycikowska et al. (2008), los miembros de la institución suelen esperar que la nueva autoridad “adopte y ponga en práctica los valores que propugna, que acepte los desafíos y que se comprometa en su cumplimiento y éxito” (p. 22). Dado que, de acuerdo con los entrevistados, estas pruebas a la autoridad ocurren en cada escuela cada vez que llega un nuevo directivo, puede decirse que se trata de un rito de pasaje en el que el recién llegado debe reconocer las normas, las estructuras simbólicas y formales vigentes en el contexto en el que se inicia de modo que pueda adaptarse al nuevo contexto (Van Gennep, 1960).

Observación de modelos.

De acuerdo con Goodson (2004), durante los años de trabajo docente, e incluso en los años como estudiante, los sujetos tienen la oportunidad de observar modelos que les permiten construir una conceptualización de los puestos directivos. Sin embargo, los participantes de este estudio no señalaron que durante esos años hubieran observado sujetos a quienes tomaran como modelos a partir de los cuales hubieran adquirido aprendizajes específicos para el puesto de subdirector o de director escolar. Aunque durante la etapa como estudiante o como docente no se aprenden las funciones directivas, sí se interiorizan



elementos sobre el funcionamiento organizacional del sistema educativo y las formas de ser directivo en la institución.

La observación de modelos de la función directiva se presenta durante los años del trayecto como subdirector escolar. Este proceso se desarrolla con la finalidad de identificar elementos relacionados con la manera de desempeñar el rol; es decir, de actuar y de interactuar con los otros. Los modelos observados son los directores con los que los participantes trabajaron durante su periodo como subdirectores. En ellos identifican actitudes, reacciones y el trato que los directores mantienen con el personal y con otras actividades relacionadas con las actividades del puesto como la toma de decisiones y la negociación, por ejemplo. En otras palabras, sus conductas son analizadas por los aprendices no con la intención de conocer la función directiva propiamente, sino la manera en que el modelo despliega acciones ejerciendo su autoridad y el modo en que interactúa con el colectivo docente y otros actores en la escuela.

Los comentarios de los entrevistados con relación a los modelos que observaron, se centran en los rasgos personales y las actitudes de los directores con los que trabajaron durante su trayecto en la subdirección. Fue frecuente identificar que las características señaladas eran utilizadas como puntos de transferencia para hablar del propio estilo de trabajo. Rubén, por ejemplo, señaló sobre el director con quien trabajó: “Yo creo que lo que le aprendí es... su dinamismo. Él era una persona que tenía similitud conmigo porque sí le gustaba trabajar” (E1-Rubén-12). Pese a que el director era valorado como un modelo negativo, Rubén identificó una característica positiva en el sujeto y la estableció como cualidad común entre ellos.

Otro ejemplo similar es el testimonio de Cosme, quien dijo sobre su director:

Se portaba déspota con los niños. Incluso una vez me tocó que uno de los niños se manifestara: “es que, profesor, usted no nos escucha, usted siempre nos señala y no nos escucha y el subdirector es una persona muy diferente de usted. Él debería ser el director” (E1-Cosme-7).

Cosme observó rasgos negativos en el director con quien trabajó en su primera escuela y, de acuerdo a varios de sus testimonios, los estableció como punto de comparación con sus propias características.

También Javier señaló otras cualidades de los directores con quienes trabajó en las tres escuelas previas. Sobre los directores de la segunda y la tercera escuela, dijo:



¡Ay dios mío!... no digo que sean malos, sino simple y sencillamente yo no haría lo que hacen estos directivos. Precisamente eso aprendí, a no hacerlo: no deslindar responsabilidades, querer ser el centro de toda la escuela, querer mantener control sobre todo movimiento, mal manejo del personal, hacer grupos de poder..." (E1-Javier-6).

Los modelos pueden ser positivos o negativos (Wiendling y Dimmock, 2006); sin embargo, de acuerdo a los testimonios de los entrevistados, estos últimos suelen ser elaborados por los sujetos; es decir, de acuerdo con lo planteado por Acevedo (2003), en la recreación de la experiencia, los sujetos otorgan nuevos significados a los sucesos y obtienen aprendizajes a partir de estos. Puesto que los entrevistados no reportaron como modelos de aprendizaje a otros subdirectores, se asume que la observación de los directores está encaminada al desarrollo de disposiciones para ejercer un puesto de autoridad que se identifica con mayor claridad en el cargo de dirección que en el de subdirección. En este sentido, el puesto de subdirector escolar cobra relevancia como un espacio de aprendizaje y de preparación para el cargo de director y de identificación de los sujetos con el rol de autoridad escolar.

Experiencias de primera mano.

Las experiencias de primera mano en el puesto se presentan como una de las oportunidades más enriquecedoras pues permiten que los sujetos adquieran aprendizajes sobre las tareas de la función profesional (Wiendling y Dimmock, 2006); pero también, les posibilita incorporar elementos referentes al funcionamiento en la institución, los esquemas de valores y las formas de desarrollar el rol en un contexto determinado.

Como subdirectores, los participantes no tenían la oportunidad de colaborar en la toma de decisiones relevantes para el plantel. Woycikowska et al. (2008) coincidieron en que son pocas las ocasiones en las que los subdirectores pueden participar en el desarrollo de las funciones de la dirección escolar. Los autores suponen que puede deberse a que "delegar puede provocar un sentimiento de inseguridad personal [en los directores]. Se puede temer no dominar todos los datos, no conocer todas las respuestas" (p.52). Este motivo propicia que muchos directores tengan miedo a delegar, debido a la sensación de pérdida de poder y autoridad frente a la comunidad escolar.



Por tanto, quienes tienen la posibilidad de ocupar el puesto de la dirección escolar de manera provisional pueden adquirir aprendizajes relacionados con el funcionamiento del puesto e incorporar conocimientos y habilidades respecto al funcionamiento de la organización, la estructura y el desempeño del rol (Wiendling y Dimmock, 2006).

Como se observó en las trayectorias de los sujetos, tres de ellos, durante su periodo en la subdirección escolar, tuvieron la oportunidad de trabajar de manera provisional como directores. Rubén y Cosme estuvieron como encargados de la escuela, mientras Juan estuvo al frente de una secundaria como comisionado oficial.

Por ello, la oportunidad de trabajar como directores provisionales puede ofrecer una oportunidad de socialización organizacional vinculada a la toma de decisiones. De acuerdo con Marshall y Hooley (2006), cuando los sujetos tienen acceso a cierto grado de poder, deben afrontar aspectos culturales de la institución que resultan distintos a aquéllos que enfrentaban desde una posición inferior en el mismo contexto.

De acuerdo con los entrevistados, las funciones de los subdirectores y los directores son similares, existen funciones que son exclusivas del director de la escuela. Los subdirectores que ocuparon provisionalmente este puesto se enfrentaron a la necesidad de resolver: (1) el ausentismo de los docentes, como lo reportaron los cuatro entrevistados – por ejemplo Cosme, quien dijo: “faltaban tres profesores... ¡diariamente faltaban tres o cuatro profesores!” (E1-Cosme-6)-; (2) el incumplimiento de la jornada laboral –“era un caos: los maestros afuera (E1 y 2-Juan-6)” – ; y (3) el mantenimiento de las instalaciones de la escuela, como lo señalaron los cuatro entrevistados –“había conflictos de grafiti” (E2-Rubén-4); (4) las negociaciones con el sindicato como reportaron Cosme y Rubén –“ los profesores iban con el sindicato y el sindicato venía conmigo...” (E1-Rubén-8); y (5) la administración y gestión de recursos para la escuela, como lo narró Rubén. Estos aprendizajes obtenidos sobre la organización y en concreto sobre la manera de desempeñar el rol directivo en las escuelas, permiten que los subdirectores se identifiquen con el papel de autoridad escolar y se asuman como tal.



6.3.3 Socialización personal.

Crow (2006) definió la socialización personal como los cambios que el director experimenta en la visión que tiene de sí mismo y la manera en que se conceptualiza con relación al puesto que ocupa. Sin embargo, a la luz de los planteamientos de Armstrong (2009), este cambio de visión no es inmediato sino que es un proceso de transición en el que el sujeto se posiciona en un rol distinto al de profesor para asumirse como autoridad escolar.

De acuerdo con Armstrong (2009), este cambio en la visión de sí mismo es un proceso psicológico que se desencadena a partir de la salida de un entorno familiar, como puede ser el trabajo en el aula para trabajar en tareas de administración y organización en la escuela; en una fase media, el sujeto experimenta angustia, inseguridad y otras emociones adversas como resultado de su enfrentamiento a una nueva cultura; finalmente, el sujeto es capaz de visualizarse de manera distinta y transitar a un nuevo rol. Este nuevo rol implica dejar de verse como un profesor y compañero de trabajo de los profesores para ubicarse como una figura de autoridad en la escuela.

De acuerdo con las entrevistas, este proceso no se desarrolla completamente de manera individual, tal como lo planteara la autora, sino que se vincula a procesos sociales. El cambio de la visión y la consolidación de un posicionamiento es el resultado de los procesos de adaptación del sujeto a su nuevo entorno y al modo en que enfrenta y resuelve los conflictos en la institución. La noción de pasaje de Van Gennep (1960) es pertinente para definir el proceso mediante el cual el sujeto logra adaptarse a nuevos contextos.

Este marco de conceptos lleva a revisar la socialización personal de los sujetos desde dos perspectivas: una de ellas desde el marco psicológico del individuo y la otra desde una perspectiva social, encaminada a observar el posicionamiento como autoridad que asume el sujeto en su relación con otros docentes del plantel.

Woycikowska et al. (2008) señalaron que el ascenso supone la satisfacción de una legítima ambición de quien tiene “la esperanza de una promoción profesional a través de unas responsabilidades nuevas” (p.19). Por tanto, asumir el cargo de director supone superación profesional, pero a la par, la experiencia está cargada de satisfacción en el terreno del amor propio. De acuerdo con Woycikowska et al. (2008), esta percepción nace



en el convencimiento y en la demostración, por medio del reconocimiento del ascenso, de que se es capaz de ejercer un poder.

Los cuatro participantes expresaron satisfacción por el ascenso al puesto directivo; sin embargo, al hablar de su trayecto en el puesto de subdirector, no adoptaron una postura homogénea respecto a la experiencia. En el caso de Rubén expresó emociones de desánimo e insatisfacción, vinculadas a la falta de legitimación de su rol como figura de autoridad por no contar con el respaldo de las autoridades educativas:

Tienes que decidir, tienes que hacer entender que tú eres el que dice sí o dices no y que tú sabes por qué dices sí o por qué dices no [...]. Te encuentras con la dificultad de que nadie quiere hacer su trabajo, te encuentras con la dificultad de que cuando quieres corregir, ya de manera legal, con documentos, no encuentras el respaldo de nadie (E1-Rubén-7).

La transición de rol se identifica por medio de la expresión del propio auto concepto como figura de autoridad y en las acciones de posicionamiento asumidas delante del colectivo docente. Juan, por ejemplo, presentó una transformación en su auto-concepto y adaptación al nuevo entorno. Desde el inicio de su trayecto se posicionó como una figura distinta a la de profesor, pero incorporada al grupo.

Ya no iba a ser como maestro igual que ellos. Les dije “vamos a estar más acorde, más afín en todos los problemas que haya y trataremos juntos de resolverlos” (E1, 2-Juan-6)

Después, como se vio, tuvo la oportunidad de trabajar como director comisionado –con nombramiento oficial–, en donde se consolidó como figura de autoridad. Luego de este periodo señaló que regresaba a su puesto “como director y como subdirector” (E4-Juan-10), ya que poseía la experiencia del primero, pero oficialmente, su nombramiento era de subdirector escolar.

Javier sólo trabajó en la subdirección, pero se ubicó a sí mismo como figura diferente a la del profesor en relación a la naturaleza del puesto y la autoridad, demostrando una transición completa que expresó al señalar que el propósito en el puesto de subdirector es distinto al de los profesores.

Me conocían cómo era yo como maestro; no les dio ninguna sorpresa cómo iba a ser como subdirector: “eres mi amigo, nos conocemos desde hace mucho tiempo; pero este es mi trabajo; entonces vamos poniendo las reglas claras: de aquí a acá soy tu amigo. De acá a acá, soy tu subdirector”. Uno está ahí con un propósito diferente y ellos deben saberlo (E2-Javier-14).



De manera distinta ocurrió con Cosme y con Rubén. Ambos directivos tuvieron la oportunidad de trabajar de manera provisional en la dirección de la escuela, como encargados del plantel. Aunque tuvieron la oportunidad de desempeñarse como la autoridad máxima en sus escuelas durante un periodo de tiempo, tal parece que la falta de un nombramiento oficial mermó su posicionamiento como autoridades.

Cosme trabajó como director provisional en la misma secundaria donde fue subdirector. Según sus testimonios, en este periodo observó conductas inadecuadas en los docentes: ausentismo, falta de respeto a los estudiantes y uso de sustancias nocivas dentro de la escuela. Para erradicarlas, recurrió a la persuasión y a la orientación de los profesores. Dejó la responsabilidad de la sanción a instancias superiores: “tienes que hablar con los profesores. ¡No pasa nada! Pero si pasa dos, tres veces entonces sí: “¡oye!, te voy a anotar aquí y te van a llamar la atención” (E1-Cosme-23, 24). Este entrevistado se ubicó como amigo de los profesores. Dijo: “me veían a mí como la persona noble que les ayudaba” (E1-Cosme-11). Aunque siempre mantuvo buenas relaciones con el personal de la escuela, no se observaron testimonios en los que se identificara un cambio de auto concepto.

Rubén no logró integrarse al grupo de docentes o ser legitimado como autoridad. Señaló que los profesores eran “*bien colmilludos*, me brincaban y se iban con el director” (E2-Rubén- 2) impidiéndole su participación. El entrevistado no da evidencia de haberse situado como figura de autoridad, aunque también trabajó como director temporal.

En síntesis...

A partir de la distinción de las trayectorias de los casos revisados es posible advertir que los procesos de socialización organizacional y profesional desembocan en la transición de rol que se manifiesta en el cambio de auto concepto y en un posicionamiento como autoridad escolar frente a los otros actores de la organización.

De acuerdo a los testimonios, cada tipo de socialización contribuye al aprendizaje de elementos para el desempeño de la función; estos son conocimientos relacionados con la ejecución de las tareas y también con habilidades sociales de interacción con otros actores de la estructura organizacional.



Se encontró, además, que el respaldo y apoyo ofrecido por los directores en la primera experiencia de trabajo de los subdirectores, así como la oportunidad otorgada de participar en las decisiones de la escuela aparece como elemento distintivo en el trayecto de los sujetos que arribaron a la tercera etapa. Esta categoría sugiere que una selección adecuada de los directores con quienes los novatos inician su trayecto pudiera apoyar el proceso de transición que han de atravesar. La experiencia como director provisional no parece marcar diferencias entre los sujetos.

6.4. Sistemas de ordenación organizacional de los subdirectores

Esta discusión parte de la consideración, planteada en la literatura especializada en el campo de la administración y de la organización, de que *dirección* y *liderazgo* son dos esquemas de funcionamiento distinto y que, en ocasiones, incluso pueden llegar a ser opuestos (Yukl, 2008; Zaleznik, 1977). Esta idea es contraria a la postura popular de la literatura educativa en donde los conceptos *director* y *líder* son empleados indistintamente para identificar al mismo actor. Partir de esta distinción entre los conceptos, vuelve inoperante hablar de *estilos de liderazgo de los directores*, como lo han propuesto estudiosos del liderazgo en el campo educativo como Leithwood, por ejemplo. Se requiere, entonces, de un planteamiento distinto desde el cual se resignifique la información proporcionada por los entrevistados (Nieto, 2008).

Se recurre, entonces, a los conceptos planteados por Weber (1978) como términos analógicos para explicar los estilos de trabajo que muestran los subdirectores que se encuentran a punto del ascenso a la dirección. Se retoman los tipos de dominación weberianos para presentar la manera en que los sujetos legitiman su autoridad delante de los colectivos que dirigen: racional, carismática y tradicional.

Los casos de los subdirectores entrevistados solamente muestran evidencia que permite tipificar la construcción de la autoridad como de tipo legal y carismática y no tradicional, como ocurre en los grupos tribales o en comunidades patriarcales y las gerontocracias, por ejemplo.

De acuerdo con Villalobos (1981), cada tipo de dominación planteado por Weber (1978, 1979, 1980) produce una “estructura de poder específica” (p. 896). Tal como ocurre



en la sociedad, al interior de las organizaciones también se presentan asociaciones sociales que articulan las relaciones entre los sujetos. Weber denominó como *ordenaciones sociales* a dichas asociaciones. Este concepto se emplea para denominar las asociaciones que se presentan en la escuela, que son de carácter social y que van definiendo las relaciones entre los subdirectores, como autoridad, y los colectivos de profesores.

Tomando como referencia los anteriores planteamientos, aquí se denominan como *sistemas de ordenación escolar* o como *órdenes* a las asociaciones que los subdirectores y los profesores establecen entre sí, con base en la legitimidad de la autoridad del primero. Se encontraron dos órdenes distintos: el liderazgo y la dirección.

Dentro de cada orden se inscriben modos o formas de los subdirectores para desempeñar su trabajo. Estos se denominan como *estilos de sistemas de ordenación escolar* o *estilos de órdenes*. Para describir dichos estilos, además de Weber (1978, 1979, 1980) se emplean los planteamientos de Burns (1978) respecto al liderazgo transformacional y el liderazgo transaccional. También se utilizan los estilos sobre el trabajo de los directores desarrollados por Ball (1989). De manera esquemática, los estilos de los órdenes escolares desarrollados por los entrevistados se representan en la Figura 18.

Para cerrar este apartado, se recurre a los enfoques a partir de los cuales la literatura especializada en el campo de la administración y la organización ha profundizado en el estudio de los conceptos de liderazgo y dirección. Tales enfoques son paralelos, por tanto resultan un esquema útil para comparar las características entre sistemas de orden escolar.



Figura 18. Estilos de ordenación escolar desprendidos de los tipos de dominación.

Nota: La teoría weberiana de los tipos de dominación legítima (carismática, racional y legal) sirven para fundamentar el origen de los estilos de ordenación escolar que han sido desarrollados de manera separada, tales como los conceptos de liderazgo y dirección. Al interior de cada ordenación se presentan los estilos de ordenación de liderazgo que retoman los planteamientos de Burns (1978) y los de dirección expuestos por Ball (1989).

Fuente: Elaboración propia.

6.4.1 Autoridad carismática y los estilos de liderazgo.

De acuerdo con Weber (1978, 1979), el tipo de dominación carismática se ubica a partir de las características extraordinarias o ejemplares que un individuo posee. La legitimación de la dominación no es otra cosa que el establecimiento de la autoridad de un sujeto ante un grupo de personas. Es necesario distinguir que aunque el carisma se desarrolla a partir de cualidades individuales, la legitimación de la autoridad es de carácter social pues refiere al reconocimiento que la comunidad hace de las órdenes del individuo en cuestión, como legítimas de ser obedecidas.



De acuerdo con Weber (1978), la dominación carismática genera un orden escolar con características específicas y señala que ésta es la única capaz de generar liderazgo. Aunque el liderazgo es siempre de carácter revolucionario, generalmente se presenta de manera “naciente”; es decir, suele ser efímero. No obstante, en algunas ocasiones, es posible que el liderazgo se routine y se incorpore a la dinámica social o de la organización.

Los planteamientos de Burns (1978) sobre el liderazgo transformacional y transaccional aportan a la comprensión de las maneras en que el liderazgo se origina como fenómeno social y las formas en que puede ser rutinizado. Estos estilos de liderazgo se encontraron presentes en uno de los casos de los subdirectores entrevistados. Se retoma el caso de Cosme para observar la manera en que el sujeto estableció su autoridad y desarrolló uno y otro tipo de liderazgo.

Liderazgo transaccional.

Con el planteamiento de House (1977) sobre el liderazgo carismático se consolidó la idea de que éste es un atributo de la persona que se configura a partir de las cualidades del sujeto, por ello, los investigadores del liderazgo profundizaron en las características de los líderes. De acuerdo con Thieme (2005) y con Bass y Bass (2008), este enfoque de los rasgos personales de los líderes tenía como propósito identificar las características individuales que permitieran caracterizar el perfil de los sujetos. Algunos autores, como Murillo (1999) y Yukl (2008), consideran que fracasaron los intentos por caracterizar el perfil del líder. Bass y Bass (2008) coincidieron en que los resultados obtenidos en este enfoque eran contradictorios, ya que las características con las que se describía a los líderes se contraponían con los resultados de otros estudios y no podían compararse.

Una notación importante es que los estudios realizados con este enfoque de los rasgos no consideraban el contexto en el que se desempeñaba el líder. Tampoco los meta análisis y los estados del arte elaborados por Thieme (2005), Bass y Bass (2008) y Yukl (2008) sobre el concepto del liderazgo hicieron mención de que se tomaba en cuenta el contexto de los sujetos y que éste pudiera representar un motivo de sesgo en los estudios que impidiera comparar las características de líderes que se desempeñaban en escenarios distintos. Los inventarios de características de directores sin considerar el contexto



impedían reconocer las cualidades extraordinarias a partir de las cuales los sujetos se posicionaban como figuras carismáticas. Posiblemente la falta de consideración del contexto sea lo que llevó a los científicos a concluir que el enfoque de los rasgos era contradictorio e inconsistente.

Al observar a Cosme y al contexto en el que trabajó, se encuentra que el elemento poco común en la escuela donde inició como subdirector y que lo convirtió en un actor extraordinario fue su formación artística, así como su perfil humanista, disposición para generar nuevos espacios de participación en el arte y su capacidad para involucrar a la comunidad escolar en dichas actividades, fuera a estudiantes, a profesores o al personal de apoyo, como las secretarías.

Estas características no sólo le permitieron establecerse como una figura carismática delante del colectivo de profesores, sino también ante el director de su escuela.

Él [director] valoraba lo que yo hacía. Cómo me metía a las aulas y hacía trabajar a los niños, con el arte los motivaba, los cautivaba. En ese sentido ¿no? Porque también hice un coro de niños, un coro polifónico. Saqué a una secretaria de soprano para que soprano el día 10 de septiembre. Entonces estuvo viendo todo el panorama. Empiezo a trabajar con gente que rescato, que analizo, que escucho su timbre de voz y digo: “¡a caray! Esto sirve. Vamos a empezar a ensayar ¿no? Y un día 10 de mayo se presentaron. El día que cumple 15 años la escuela también se presentan. Los profes: ¡maravillados!, nunca se había visto eso. El supervisor también encantado con la secretaria porque le había gustado mucho como cantó; en fin. Y ya tenía invitaciones por ahí, entonces en ese sentido me veían a mí, me valoraba el director en ese sentido. Entonces me decía: “oiga maestro, cada vez que haces una cosa me sorprende lo que haces” ¿no? El compañero que se jubila junto con una profesora les hago una poesía, un soneto: “Los jubilados”, así le puse. Hago el soneto y lo doy a conocer y de repente me decía: “¿y ahora con qué sorpresa nos vas a llegar?” (E1-Cosme-7).

El posicionamiento de Cosme no se efectúa de manera individual, sino que son los propios actores escolares los que muestran disposición a participar en las actividades propuestas por el subdirector; no obstante, en concordancia con lo planteado por Weber (1978), Cosme da relevancia en su discurso a las acciones que él realizaba, con lo que parece expresar que su concepción sobre sus cualidades es que, justamente, son extraordinarias.

Por otro lado, el relato deja entrever que son los seguidores quienes corroboran en la práctica el carisma de Cosme y poco a poco lo van posicionando como una figura de autoridad. Además, puede señalarse que el subdirector tuvo la oportunidad de



desempeñarse de este modo en el puesto debido a que el Director de la escuela lo permitió.

[Trabajar en la primera escuela] fue muy agradable. Te voy a decir por qué. Porque cuando teníamos alguna junta el director me ponía como el que abría la junta con dinámicas, por ejemplo de ponerlos a vocalizar y de repente hacer cánones cantando (E1-Cosme-7).

En el caso de esta primera experiencia como subdirector, el director permitió que Cosme realizara las actividades artísticas, no las obstaculizó y les dio cabida dentro de la organización. Como autoridad máxima de la escuela, elogió en repetidas ocasiones el trabajo del subdirector, pese a que las actividades que este último realizaba no eran de naturaleza administrativa y no apoyaban propiamente al trabajo de la dirección escolar.

Weber (1978) estableció que, en su forma genuina, la dominación carismática es de “carácter específicamente extraordinario y fuera de lo cotidiano, representando una relación social rigurosamente personal” (p.33). El liderazgo carismático, regularmente, sólo existe en un estado naciente, aunque en ocasiones es posible que tome el carácter de una relación duradera; para subsistir, el líder carismático necesita de una constante corroboración. Los motivos por los cuales las relaciones basadas en el carisma se rutinizan se deben al interés ideal o material de los prosélitos en la persistencia de la relación; si le falta el éxito en su administración y “sobre todo, si su jefatura no aporta ningún bienestar a los dominados, entonces existe la probabilidad de que su autoridad carismática se disipe” (Weber, 1978, p. 30). Burns (1978) señala que el liderazgo transaccional se basa en el intercambio de bienes y favores a cambio de la persistencia de la relación de liderazgo.

Cuando Cosme asumió la responsabilidad de fungir como director encargado de la escuela utilizó una serie de estrategias desde las que se posicionaba como aliado de los profesores, incluso, incumpliendo la normatividad, en muchas de las ocasiones, según dijo, por presiones de algunos miembros del SNTE.

De acuerdo con el Reglamento de las condiciones Generales de los trabajadores de la SEP, cada trabajador tiene derecho a solicitar tres permisos (DOF, 1946, art. 52). Las licencias con goce de sueldo íntegro son concedidas por un periodo de quince días; las que se otorgan sin goce de sueldo sólo se conceden cuando el interesado lo solicita con el propósito de ocupar un puesto de confianza, una comisión sindical u oficial o un puesto de elección popular (DOF, 1946, art. 51). Dentro de la escuela, el encargado de hacer



cumplir el reglamento es el director; por tanto, Cosme debía supervisar la asistencia de los profesores y notificar a las autoridades educativas sobre el incumplimiento de las normas, así como cualquier acto delictivo (SEP, 1982a; 1982b).

Uno de los testimonios del entrevistado señala que una de las profesoras era consumidora de drogas y se encontraba en proceso de rehabilitación por lo que le era necesario ausentarse del trabajo por seis meses. Aunque la normatividad establece que no es posible ausentarse con goce de sueldo por un periodo tan prolongado, algunas autoridades sindicales le pidieron a Cosme que buscara la manera de encubrir ante el sistema educativo las inasistencias de la maestra.

El sindicato me planteaba: “oye, hay que ayudar a la compañera que anda mal”; entonces dices tú: “¿qué hago?”. Es una compañera, pero también es una maestra. Es una madre de familia ¡“chin”! Pues ¡qué ejemplo! Necesitamos jalarle el tapete cuando menos para ver si agarra la onda y por ahí, ¡total! Me vi obligado a quedarme callado en ese sentido: “la profe sí asiste a la escuela”, les dije [a las autoridades del sistema educativo] (E1-Cosme-21, 22).

La solicitud por parte del sindicato colocó a Cosme en una disyuntiva en la que debía decidir apoyar a la profesora o aplicar la normatividad. Sancionar o no a la maestra por su ausencia prolongada significaba un dilema expuesto por el sujeto al considerar a la implicada como una compañera que merece ser apoyada, pero también como una maestra al servicio de la educación del Estado que debe ser sancionada por incumplimiento.

Finalmente, el entrevistado se posicionó como apoyo de la profesora y contribuyó para que sus inasistencias no fueran registradas ante las autoridades oficiales. Esta decisión le permitió establecer relaciones estrechas con los miembros del SNTE: “Yo me llevaba muy bien con el sindicato, en el aspecto de manejar situaciones muy delicadas, te platicué de profes drogadictos” (E4-Cosme-7).

Por medio de su comportamiento, Cosme logró corroborar su posición como figura carismática no sólo delante de los profesores, sino también delante de las autoridades sindicales. Cosme también señaló otros testimonios en donde se indicaban acciones por parte de algunos profesores que ponían en riesgo la integridad de los estudiantes. Ante estos hechos, el director comisionado se posicionó como aliado de los profesores. Según narró:

Otros [profesores], tocándoles las manos a la muchachitas o diciéndoles que “qué guapa estás, qué buena estás. Ya sé que vas a cumplir años y cuándo cumplas tus quince años te



voy a llevar a comer unos tacos y te voy a dar un *amarroncito* [tocarla] por ahí". ¡Diciéndole eso a las niñas! Entonces otras niñas lo oían, van con prefectura, se lo comentan y entonces me lo dicen a mí: "¡hable con el profesor! Que mire que pasa esto". No pues ¡mucho cuidado! Y ¡teniendo la esposa ahí!, una prefecta de la tarde y él trabaja en la mañana. [Cosme dijo al profesor] "imagínate que esas niñas por hacerte daño, le dijeran a tu esposa". Son cosas bien delicadas (E1-Cosme-23).

Ante la conducta del profesor en perjuicio de las estudiantes, Cosme aludió a los problemas que las alumnas involucradas podrían ocasionarle en la relación con su esposa para hacerle notar las consecuencias de su conducta. No se presentaron evidencias de sanciones orales u oficializadas en registros añadidos en los expedientes.

De acuerdo con Weber (1978), el líder carismático asume la labor que desempeña como una "misión" o como una tarea "íntima" por medio de la cual establece relaciones de carácter personal en beneficio de los otros al tiempo que se corrobora el carisma. Aunque a primera instancia la autoridad del sujeto puede ser percibida como frágil, el rechazo de la normatividad ofrece un apoyo a los profesores por medio del solapamiento de sus acciones.

Otra característica del liderazgo carismático es la presencia de un doble discurso respecto a la adquisición de recursos económicos y materiales. De acuerdo con Weber (1978, 1979), dado que las actividades se conciben como una misión, el líder suele desdeñar y rechazar "la estimación económica de los dones gratuitos como fuente de ingresos" (Weber, 1978, p. 32). El autor advierte que esta postura es sólo una pretensión más que un hecho. Cosme narró un episodio en donde recibió una gratificación por una madre de familia como muestra de gratitud porque Cosme había logrado que su hija quedara en el turno matutino y no el vespertino como originalmente había sido acomodada:

Si esa señora me deja ahí dinero es porque está acostumbrada a eso. Me deja dinero. Yo en ese momento no vi que era dinero. Me deja el sobre. Apoyé a la señora, como lo que te dije, vi los casos más complicados y ya que se va a ir dije: "pues este sobre se le olvidó". Entonces ya vi el dinero y voy la sigo y le digo: "señora mire...". - "No profesor, es que yo quiero dárselo a usted", - "mire señora...", entonces yo, para que no se dieran cuentas las demás personas: ¡chin! Pues me quedé con el dinero y yo me fijé bien qué persona era. Entonces en ese momento yo no quise insistir porque la señora estaba: "no, no, no...". A esta señora le ha de sobrar dinero, que lo anda regalando, porque yo en ningún momento hice trato con ella (E1-Cosme-14).



En su relato, Cosme mostró una serie de razones que justificaban el hecho de que el subdirector de la escuela reciba dinero de los padres de familia. De acuerdo con Cosme, en primer lugar, la señora está acostumbrada a hacer gratificaciones; en segundo, era su deseo hacer la gratificación; tercero, el subdirector tenía el interés (presuntamente noble) de cuidar la imagen de la señora y que no se enteraran las demás personas y finalmente, el supuesto de que a la señora le “sobraba” el dinero. El listado de motivos para aceptar el dinero permite considerar la advertencia de Weber sobre el doble discurso, en donde el sujeto expresa rechazar las gratificaciones y sin embargo, las recibe. Luego, Cosme continuó:

Total de que, no sé si hice mal o hice bien, el dinero se lo di a una persona que tenía un problema de su ojo. Lo iban a operar (...) y no tenía dinero y estaba juntando dinero con familiares y en su trabajo para juntar para la operación y eran cerca de mil pesos [lo que había dejado la señora en el sobre] y se los di a la persona: “mire, yo le voy a regalar este dinero por parte de unas personas que cooperaron”. (...) entonces cuando me la encuentro a la señora le digo: “señora, el dinero que me dejó ya lo hice llegar a buenas manos, a manos que lo necesitaban”. Así lo hice. Yo no hice uso de ese dinero pero no quise hacer escándalo porque la señora terca ¡qué no!, ¡qué no! Y ¡que no! Total me di una idea de cómo [un director] puede enriquecerse ilícitamente (E1-Cosme-14).

De acuerdo con Weber (1978), el líder carismático suele emplear ciertas formas de cobertura como las donaciones, los sobornos, las propinas de importancia y, en ciertos casos, la extorsión pacífica o violenta no sólo para suplir sus necesidades, sino también las de su causa. La expresión de la sentencia “yo le voy a regalar este dinero por parte de unas personas que cooperaron” en lugar de la explicación más apegada a la realidad, que pudo ser: “recibí una gratificación por parte de un padre de familia”, permiten plantear que el recurso le permitió consolidarse como líder carismático frente a otros actores, que en este caso no son identificados plenamente. “Me di una idea de cómo [un director] puede enriquecerse ilícitamente”, señaló el entrevistado, con lo que puede entenderse que aunque tiene la alternativa de beneficiarse económicamente, optó por ayudar con este recurso a terceros.

Otra característica del líder carismático es el rechazo por la burocracia y por cualquier tipo de dominación racional; esto es, por la aplicación de la normatividad (Weber, 1978). Al final de este periodo, cuando Cosme estaba por cambiar su lugar de adscripción, se negó a cumplir con la burocracia requerida del puesto, argumentando que



no había recibido un oficio de comisión que lo nombrara encargado de la escuela. Como se explicó previamente, las autoridades educativas no suelen extender este tipo de oficio a los encargados de escuela; sin embargo, ante la salida del plantel del director encargado, se le solicitó que diera cuenta del trabajo realizado como lo haría un director en comisión o un director basificado:

Quando me fui... les dije que ya me iba y me dijeron que le tenía que rendir cuentas como director (...). Le dije: "y la comisión ¿dónde está? (...) Llego con la jefa del departamento y me planea así [la situación]... ¡Ah caray!, ¡qué visión tan cruel, tan irracional! [me dije]. O sea, eso de recibirte: "no, es que profesor...", "no le den [la carta de liberación]". Había dejado la indicación de que no me dieran la carta de liberación. Me lo dijo la jefa de recursos humanos, [que la supervisora dijo:] "no le hagan la carta", (...); entonces yo ya se la había pedido, porque no estaba la carta en el departamento ¿qué les costaba hacerla ahí? bueno, entonces ya voy y pido audiencia (...), entonces me dice: "usted como comisionado me tiene que entregar un informe de todo lo que en el transcurso se efectuó". Yo le planteé que no, que no me correspondía, ¡no me correspondía!: desde llevar informes de beca progreso, de carrera magisterial, de nada de eso. Entonces me dijo "¿por qué? Le dije: "porque yo no tengo ningún oficio de mi comisión" (E4-Cosme-18).

La falta de un oficio de comisión como encargado de la escuela, fue aprovechada por Cosme para evadir la responsabilidad de entregar los reportes necesarios. En la entrevista, el subdirector confirmó que no solamente se había negado a entregar la documentación correspondiente, sino que durante su administración no la había llevado a cabo. La experiencia en la primera escuela presenta elementos que permite definirla como el desarrollo del liderazgo transaccional sustentado en la dominación carismática.

Liderazgo transformacional.

El liderazgo transformacional es un poco más complejo que el transaccional porque no sólo conlleva la concesión de favores para obtener adeptos, sino que además comparte una ideología con los seguidores a partir de la cual se establece una relación con ellos (Burns, 1978). Este tipo de liderazgo suele emerger en contextos de crisis y en situaciones donde la comunidad tiene necesidades que no han sido satisfechas (Weber, 1978, 1979; Burns, 1978). Cuando un sujeto tiene la capacidad de cambiar las condiciones o de empoderar a otros miembros de la sociedad o de la organización para cambiar o enfrentar la situación se posiciona como el líder del grupo. Las ideas compartidas son las que permiten que el



grupo siga al líder en cuestión y tanto uno como los otros se motiven para conseguir los propósitos que tienen en común (Burns, 1978).

A diferencia de la literatura proveniente del campo de la administración, en el ámbito educativo no se encontró discusión alguna en torno al origen del liderazgo en la organización. La razón posiblemente sea el hecho de que en muchos de los sistemas educativos tanto los directores como los subdirectores son asignados por autoridades superiores y no por el colectivo de docentes que habrá de recibir al nuevo elemento en la escuela. Además, en los últimos años, con la incorporación de la postura de Bass y de Leithwood, se ha asumido que en la organización escolar los conceptos *líder* y *director* refieren al mismo actor. La literatura educativa especializada en el tema sólo ha llegado a plantear que el posicionamiento del líder depende de la legitimación del colectivo de profesores con base en las características de desempeño y personalidad (Blase, 1987; Mulford, 2003; 2008).

La figura carismática en la que Cosme comenzó a posicionarse en la primera escuela, adquirió características de liderazgo transformacional que se mostraron con mayor claridad en la segunda experiencia de trabajo en la subdirección. En la primera escuela el director concedió espacios a Cosme donde pudiera demostrar sus habilidades y capacidades que resultaban extraordinarias en el contexto. La segunda directora no asumió la misma postura, sino que solicitó a Cosme que desempeñara actividades de control de los profesores y otras tareas burocráticas.

Las demandas de la directora al trabajo de Cosme como subdirector, le impidieron la realización de actividades artísticas con la misma frecuencia y dedicación que en la primera escuela. Esto impidió que Cosme se posicionara como autoridad desde una figura carismática tal como lo había hecho en su experiencia anterior.

De acuerdo con los testimonios del entrevistado, la administración de la Directora B se caracterizaba por una distribución de poder basada en relaciones de nepotismo. Existían en la escuela marcadas divisiones grupales donde se privilegiaba a los miembros más allegados a la directora y se negaba al resto su participación en la escuela, lo que generaba insatisfacción y descontento entre los miembros de la institución.

De acuerdo con los planteamientos de Villalobos (1981), condiciones como éstas pueden ser consideradas como una situación de crisis, ya que propiciaba demandas y necesidades colectivas que no eran satisfechas por la autoridad de la escuela. Este



ambiente de trabajo permitió que Cosme lograra posicionarse como líder carismático, esta vez, por medio del apoyo a los miembros de la escuela excluidos por el grupo de poder, más que por el carisma obtenido por sus cualidades extraordinarias que su formación artística y humanística le plasmaron.

De acuerdo al decir de Cosme, los miembros de la organización se acercaron a él para pedir su orientación frente a los conflictos que tenían con la directora. Profesores, intendentes, empleados de la tienda escolar e incluso estudiantes reconocieron a Cosme como consejero. Uno de los casos compartidos por el entrevistado involucra a dos alumnas y a sus padres. Cosme les da a conocer elementos de la normatividad para oponer resistencia a las decisiones de la directora del plantel.

El conflicto se dio porque las alumnas comenzaron una discusión que las llevó a una pelea física. El incidente ocurrió fuera del plantel escolar a la hora de salida. “Se dan cuenta la orientadora, la coordinadora de asistencia educativa, que son incondicionales de la directora” y se lo dicen. Esta última citó a los padres de familia y durante los honores a la bandera “las exhiben: ‘a ver pásenle, fulana y zutana’; las nombró ahí” y las suspendió un bimestre (E4-Cosme-22).

Al presenciar la forma en que la Directora B disciplinó a las estudiantes, Cosme dijo que “solamente estaba reflexionando, es un abuso, me quedé pensando, eso no es una manera de educar, pero bueno, toleré” (E4-Cosme-22) por lo que en ese momento no realizó ninguna acción al respecto. Cuando la asamblea terminó, una de las estudiantes permaneció en el patio esperando a sus padres para hablar con la directora; fue entonces cuando Cosme intervino. El entrevistado narró:

Veo una niña que estaba llorando. Sin pensar, sin relacionar el hecho de la asamblea y lo que había ocurrido, entonces [me acerco] y la cuestiono, y estaba llorando ahí:

-¿Qué pasó?, ¿por qué está aquí?, ¿qué te pasó?, ¿por qué no estás en clases?

-No, pues, que estoy esperando a mi mamá.

-¿Ah sí?

-Es que va a venir a hablar la directora con ella, me van a suspender, dos meses, el bimestre porque me pelié [sic].

-¿Te dijeron que te iban a suspender dos meses? -Yo ya sabía, porque ya había escuchado.- y ¿no te argumentó por qué? ¿En dónde está en el reglamento o algo, una ley o algo que estipulara que si te peleas te tienes que ir?,- o sea yo metiendo también [ideas], o sea cuestionando a la niña-. Y ¿qué? ¿Te vas a quedar así, no vas a ir con la directora? ¿Se lo vas a plantear o le vas a decir que fue un momento de ira y que ya estas diferente, que ya son amigas, que ya se hablan?, -porque ni siquiera duró [el enojo]. Ya andaban juntas, o sea ya



estaban ahí porque las habían llamado, pero ya las chamacas ya estaban arregladas, ya habían hecho las paces. Total de que [le dije]: “no pues quéjate tú; te tienes que defender, si a ti te están atacando verbalmente, emocionalmente, tienes que defenderte”. Y le hice dar a entender, le hice ver que... -cuando venga tu mamá, ahorita que venga tu mamá, cuestionen a la directora porque no te dejó [permanecer en clases]. Tú no debes de irte de la escuela (E4-Cosme-22).

El testimonio de Cosme incorpora dos líneas de relato. Una correspondiente a la narración del suceso en sí misma. En ésta, el entrevistado reestructura los acontecimientos. La otra línea presenta las intenciones del entrevistado. Esta última revela gradualmente su intención de provocar una actitud en la estudiante que le permita enfrentar la decisión de la directora. Finalmente, tanto su interpretación del suceso como sus intenciones, se encaminan hacia el empoderamiento de la estudiante y de su madre.

Se encontraron testimonios similares en donde Cosme asumió el mismo tipo de acciones de empoderamiento con profesores e intendentes. Al igual que como lo hizo con la alumna, Cosme daba sugerencias y cuestionaba sobre los fundamentos legales de las decisiones de la directora.

En esta segunda experiencia, las acciones de empoderamiento en defensa de los actores de la escuela posicionaron a Cosme como líder carismático. Los grupos de profesores que no pertenecían al grupo de poder encabezado por la directora se convirtieron en seguidores de un sujeto que posibilitaba un cambio.

De acuerdo con Marshall (1992), cuando un nuevo integrante critica el funcionamiento o afecta el *modus operandi* de la institución, se hace acreedor de castigos por parte de los miembros de mayor autoridad. La manera de proceder de Cosme, lo excluyó de manera definitiva del grupo de poder encabezado por la directora.

Al no pertenecer al grupo privilegiado, el subdirector compartía con el resto del personal el deseo de mejora y cambio. Su puesto como director escolar lo posicionaba como el agente con la posibilidad de generar un cambio. Por medio de sus consejos y orientaciones, Cosme participaba en el empoderamiento de otros actores colocándose, de acuerdo con Burns (1978), como un líder moral para el resto de los miembros de la escuela. Este proceso de empoderamiento se da a partir de la intervención del subdirector en conflictos entre la directora y otros actores en los que Cosme, de manera solapada, incita a los sujetos a hacer uso de los derechos y direcciona su atención hacia la aplicación de la normatividad y de la burocracia.



De acuerdo con Weber (1978, 1979 y 1980), el liderazgo es de carácter revolucionario y transformador. El caso de Cosme permite plantear que, de acuerdo con Burns (1978), el liderazgo transformacional muestra en mayor medida esta característica que el liderazgo transaccional. Por otro lado, también deja de manifiesto que, contrario a lo que establece la literatura educativa especializada en el tema, es posible que el liderazgo transformacional se presente en el contexto escolar sin que ello signifique necesariamente una mejoría en el funcionamiento de la escuela. Estas consideraciones replantean la fuerte carga connotativa que tiene el concepto de liderazgo a partir de la cual se entiende como un elemento siempre positivo capaz de transformar la organización para su mejora.

En cualquier caso, sea un funcionamiento positivo o negativo, de acuerdo con Weber (1978, 1979) el liderazgo funciona como un punto de arranque; para mantenerlo se requiere de procesos de rutinización en donde la naturaleza revolucionaria varía para adquirir características de racionalización legal, tradicional o ambas (Weber, 1978; Villalobos, 1981)

6.4.2 Dominación legal y los estilos de dirección.

La dominación legal refiere a la autoridad que descansa sobre un cúmulo de reglamentaciones. Weber (1978) señala que la validez de esta dominación se basa en tres ideas principales: (1) que todos los derechos pueden ser estatuidos (2) que los derechos en sí mismos son un cúmulo de reglas y, (3) que el sujeto que se encuentra a la cabeza en tanto que ordena y manda, también está sujeto al orden impersonal del puesto que orienta sus disposiciones.

El estilo de ordenación que emana de la dominación legal es de naturaleza distinta a la que la dominación carismática propicia. Ya que se basa en las reglamentaciones y la jerarquía, es de carácter esencialmente burocrático. La autoridad del sujeto que se establece a partir de la dominación legal se define a partir de la jerarquía administrativa “o sea, la ordenación de autoridades fijas con facultades e inspección y con derecho de queja o apelación ante autoridades superiores por parte de las inferiores (Weber, 1978, p. 7).

El propio Weber (1978) advirtió que los tipos de dominación son conceptos teóricos que se han definido para explicar los fenómenos en la realidad; sin embargo, estos pueden



presentarse con distinto grado de pureza presentando características de otros tipos de dominación. Los casos de Javier, Juan y Rubén ejemplifican esta idea debido a que tienen en común que la autoridad emana de la jerarquía establecida normativamente, pero los estilos de ordenación son particulares.

Yukl (2008) y Zaleznik (1977) señalaron que el concepto de dirección es opuesto al de liderazgo en tanto que difiere de su propósito, que es el de controlar y asegurar la persistencia de la organización (Yukl, 2008). Debido a que las maneras en que estos tres subdirectores asumieron las tareas de ser subdirector, se plantea que no ejercieron una administración revolucionaria sino de control administrativo y político, por tanto, no se les conceptualiza como *líderes*, sino como *directores* de la escuela. Además de retomar los planteamientos de Weber (1978, 1979, 1980) se consideran los estilos de trabajo descritos por Ball (1989) sobre los tipos de actuación de los directores para interpretar y detallar cada uno de los estilos encontrados en el trabajo de los subdirectores participantes.

Estilo burocrático.

Javier demostró que siempre estuvo apegado a la reglamentación en el desempeño de su trabajo. En concordancia con Weber (1978, 1979), desde su primera experiencia como subdirector de escuela incorporó a su trabajo el principio de *jerarquía administrativa*; esto es que asumió la posición de subordinación que la normatividad establece para el puesto de la subdirección escolar: “la norma te lo indica. No hay más. Tú estás para recibir órdenes como subdirector. Aún sigues siendo un subalterno. Con mayores responsabilidades, pero aún sigues siendo subalterno. No debe de olvidarlo uno. Eso es” (E1-Javier-9). El apoyo de la directora en la primera experiencia como subdirector escolar resultó relevante para la incorporación del principio de jerarquía administrativa y su aplicación en experiencias posteriores.

Weber (1978) señala que la dominación legal requiere de conocimiento profesional. De acuerdo con el autor, éste puede ser adquirido no sólo por medio de una preparación formal, sino mediante la práctica. La trayectoria de Javier muestra que por más de diez años estuvo trabajando en puestos de carácter administrativo, donde aprendió el funcionamiento de los puestos directivos. Además de la naturaleza de las funciones que



desempeñaba, trabajando como administrativo y luego como Asesor Técnico Pedagógico, tuvo la oportunidad de trabajar de cerca con subdirectores y directores e incorporar a su concepto de estos puestos la noción de la aplicación normativa.

Pozner (2008) señaló que “la tarea fundamental asignada a los directivos de las escuelas es la ejecución proveniente de los reglamentos del poder central del sistema educativo” (p. 7). En concordancia con esta idea, la figura directiva que Javier ocupó fue de carácter normativo-jerárquico. Situó la tarea de subdirector escolar en el control jerárquico y burocrático del trabajo por medio de la aplicación de las normas. Éstas, además, definieron los límites de su autoridad y los rasgos de su función.

Según lo plantea Ball (1989), es posible que el sujeto dentro del estilo administrativo pueda mostrar una conducta democrata, amistosa y abierta con otros actores de la organización; sin embargo, la administración como sistema suele ser cerrado y despersonificado. Así lo presenta Javier cuando apelando a la normatividad trata de despersonificar el rol que juega en la escuela: “vamos poniendo las reglas claras. De aquí a acá soy tu amigo. De acá, a acá soy tu subdirector” (E2-Javier-14).

Weber (1978, 1979, 1980), al igual que Ball (1989), especifica que el desarrollo de un estilo burocrático es totalmente impersonal. La normatividad define la posición del rol, despersonificando la figura. Probablemente ésta sea la razón por la que a Javier le fue posible mantenerse como autoridad media en las cuatro diferentes escuelas en las que trabajó, independientemente de la buena o mala relación establecida con los directores del plantel y con los profesores. Esto queda de manifiesto en la narración del entrevistado. Éste reportó que sus relaciones con los docentes en cada escuela fueron distintas; sin embargo, todas se basaron en el apego a la normatividad: en la primera escuela, se estableció como autoridad inmediata respaldándose en el apoyo de la directora. En su segunda y tercera escuela, se posicionó como autoridad de los profesores, pero con poca participación en los procesos de dirección escolar. En su última posición como subdirector estableció su autoridad frente a los docentes y mostró una participación en asuntos escolares y de disciplina.

De acuerdo con Elizondo (2001), el trabajo del directivo también posibilita la transformación de modelos que operan dentro de la organización, por lo que no debe considerarse que hablar de un estilo burocrático es sinónimo de inalterabilidad en la organización o falta de participación de otros miembros. En la última escuela en la que



Javier trabajó, mostró una activa participación en los procesos de dirección escolar, en apego a la normatividad de la función.

Por otra parte, el estilo de administración presentado por Rubén, también mostró la particularidad de buscar el cumplimiento de las reglas y aplicar la normatividad. De acuerdo con Weber (1980), el funcionario que es fiel a su vocación debe enfocarse a las actividades de administración. De acuerdo con el autor, no le atañe hacer política, sino dedicarse al desempeño de la tarea. La trayectoria de Rubén muestra que, desde su incorporación al SEN, se había estado dedicando a las actividades propias de las funciones de docencia o de la subdirección más que al establecimiento de vínculos sociales y políticos.

Aunque la narración muestra una dedicación al desarrollo del trabajo, sus percepciones sobre la experiencia de subdirector escolar son de no haber logrado ningún cambio en la administración: “no logré nada”, señaló (E2-Rubén- 12). Los testimonios compartidos no dan evidencia de haberse legitimado como una autoridad en la escuela; sin embargo, Taylor y Bogdan (1990) señalan que las entrevistas, basadas meramente en el discurso, son susceptibles de exageración. Whyte (1982 en Woods, 1995) refiere que las posibles distorsiones de los sucesos son huellas que las vivencias han dejado en su percepción del hecho. El carácter fatalista y las expresiones de fracaso en la entrevista de Rubén pueden representar la dificultad que representó para el entrevistado la experiencia en el puesto.

Rubén, a diferencia de Javier, no tuvo el respaldo del director de la escuela en el plantel en el que trabajó, por lo que, dentro de la estructura escolar no tenía una autoridad superior ante quién presentar quejas y respaldar las decisiones, tal como lo sugiere Weber (1978) en la idea de jerarquía administrativa. Esta carencia en la estructura escolar pudiera haber dificultado la legitimidad de la dominación legal de Rubén en la escuela, tal como el mismo lo percibió.

Al igual que Javier y Juan, Rubén mostró un estilo de dirección basado en la dominación legal; sin embargo, a diferencia de sus colegas, este entrevistado ejerció un estilo colaborativo de dirección con otro actor del mismo rango; esto durante el periodo en el que quedó encargado de la escuela.

A diferencia del el resto de sus colegas, Rubén muestra capacidad para la delegación de responsabilidades y tareas. Al parecer, delega como una estrategia de acción



para el cumplimiento de la normatividad. El entrevistado señaló que al quedar a cargo de la escuela él y el subdirector vespertino “platicábamos de los asuntos que había y nos poníamos de acuerdo; teníamos muy buena relación” (E4-Rubén-9). Cuando llegó el nuevo director este tipo de comunicación se mantuvo.

Rubén se posicionó bajo la autoridad del director recién llegado estableciendo un cuadro de dirección colaborativa. Tal como lo señalaron Antúnez y Gairín (2000), la participación que se estableció entre los directivos se caracterizaba por la corresponsabilidad, la cooperación y la coordinación entre sus miembros.

Estilo político-autoritario.

Ball (1989) distingue dos subcategorías en este estilo de desempeño: el antagónico y el autoritario. El proceso político es un elemento importante dentro de la vida escolar y cada uno de estos estilos constituye una manera en la que los directivos participan o no en este proceso. Básicamente estos estilos se diferencian en que el primero se presenta de manera abierta, mientras que el segundo es impositivo y encubierto. El caso de Juan muestra características del segundo estilo.

De acuerdo con Ball (1989), la selección del personal puede parecer un elemento sin importancia; sin embargo, no es así debido a que los sujetos admitidos en la organización son justamente quienes empoderan al director. Este planteamiento se observa en la práctica de Juan, quien tuvo la oportunidad de seleccionar a parte del personal del plantel; entre ellos, reclutó a su esposa y posteriormente a otros miembros de su familia. El subdirector empoderó a otros miembros de la institución, mismos que fueron reclutados por él y le permitieron consolidar su posición como autoridad de la organización.

Le dije al director “profe, yo tengo a mi esposa que es Licenciada Físico-Matemática, llevamos dibujo técnico por tres años, conocimiento de adolescentes”. [Le respondió:] “¡Ah! Profe, ¡tráetela!” y sí, me la traje (E4-Juan-6).

De acuerdo con Hargreaves y Fink (2008), favorecer a parientes con puestos de trabajo y darles injustamente beneficios laborales de los que no han demostrado ser merecedores es un nepotismo “malo” que puede repercutir en la pérdida de autoridad del



líder escolar. Sin embargo, esta no parece haber sido la experiencia de Juan o de Eva; sino que juntos establecieron un equipo de trabajo que fortaleció su autoridad.

Juan ascendió como subdirector del plantel en la misma escuela donde había trabajado como docente durante la mayor parte de su trayectoria en el SEN. Son dos los elementos que le posicionaron como autoridad escolar. Cronológicamente, el primero que se presentó fue la ocupación del puesto de Secretario de Conflictos del Comité Delegacional. Desde el ámbito laboral, este puesto lo posicionaba como autoridad superior a la del director de la escuela en la que él trabajaba como subdirector. Esta situación, le permitió tener una amplia participación en las decisiones que se tomaban para la escuela y obtener el respaldo del director ante las decisiones tomadas por Juan en el campo escolar.

Posteriormente, después de la salida del director, Juan siguió recibiendo el respaldo de la máxima autoridad del plantel. Eva, su esposa, fungió durante un largo periodo como directora encargada de la escuela y, por tanto, como jefa inmediata de Juan. Esto le permitió al entrevistado seguir participando activamente en las decisiones que se tomaban en la escuela.

Con base en estas estrategias de legitimación de la autoridad, se plantea que en el estilo de trabajo mostrado por Juan se reconoce la jerarquía administrativa; sin embargo, ésta es utilizada de manera distinta a como se hace en un estilo burocrático. En este caso los puestos de mayor jerarquía no sólo respaldan, sino que en cierto sentido solapan al sujeto e imponen su autoridad.

El empleo del poder depositado en las figuras jerárquicas fue empleado en diversas ocasiones para deshacerse de los sujetos que le propiciaban conflictos en la escuela. Juan logró expulsar de la secundaria a dos directores, en tanto su esposa también logró expulsar a una directora recién llegada mientras se desempeñaba como subdirectora. La ausencia de diálogo y su sustitución por el ahogamiento de la voz de los rivales es otra de las características que Ball (1989) señala respecto a los directores autoritarios.

Posteriormente, cuando estuvo como director comisionado, Juan establece la autoridad por medio de la imposición. De acuerdo con sus testimonios, emplea la intimidación mediante la intervención de la policía para resolver problemas de grafiti hecho por los alumnos y mediante la instalación de cámaras de video para el control de los profesores en el aula y en el patio de la escuela.



En síntesis, se plantea que la autoridad que Juan logró legitimar en las escuelas donde trabajó como subdirector, estuvo basada principalmente en dos elementos a raíz de los cuales se desempeñó en su administración. El primero de ellos fue el apoyo en una figura de mayor jerarquía; el segundo fueron las estrategias de imposición ejercidas.

6.4.3 Ejes comparativos entre los estilos de dirección y liderazgo.

La similitud en los temas de interés entre los campos de estudio de la dirección y del liderazgo permite establecer ejes de comparación entre ambos órdenes escolares. La Tabla 13 presenta la definición de los enfoques y orientaciones a partir de los cuales se ha estudiado el liderazgo y la dirección. El contenido de la tabla ha sido tomado de la revisión contenida en el encuadre teórico de este mismo trabajo.

Tabla 13. Ejes de comparación entre los conceptos de liderazgo y dirección.

Enfoque de estudio del liderazgo	Orientaciones de estudio de la dirección	Ejes comparativos
Enfoque de los rasgos: Atributos del sujeto tales como la personalidad, las motivaciones, los valores o las competencias.	Orientación de los rasgos, características y percepciones: Rasgos cualidades, características del sujeto.	(1) Rasgos del subdirector: Características de la personalidad del sujeto, percepciones sobre su puesto.
Enfoque de la conducta: Conjunto de acciones y estrategias emprendidas por el líder para obtener la mejora institucional	Orientación del estudio de las funciones del director: Las funciones del directivo, su rol y la eficacia de su desempeño.	(2) Desempeño en las funciones del puesto: Decisiones tomadas, formas de ejercer el cargo.
Enfoque de las relaciones y vínculos entre los líderes y los seguidores: Las relaciones entre los líderes y los seguidores en referencia a las características contextuales de la institución.	Orientación del estudio de la dirección en el marco de las relaciones y el contexto: Actuación específica determinada por la relación con los otros y por la singularidad del contexto en el que se desempeña.	(3) Relaciones entre el subdirector y el profesorado y la situación de contexto: Establecimiento de vínculos.

Fuente: Elaboración propia.

Con la finalidad de sintetizar y discutir los hallazgos de este estudio referentes a ambos conceptos, a continuación se comparan los casos con base en los tres ejes comparativos que se han establecido.



Rasgos de los subdirectores.

El subdirector carismático tiene cualidades por las que es reconocido como una autoridad en la escuela que son distintas en cada contexto. Esta particularidad propicia que el liderazgo no sea ni transferible, ni enseñable.

Los directores se caracterizan por ser aplicadores de la normatividad y de reconocer jerarquías organizacionales. Esto facilita la transferibilidad de la autoridad y la enseñanza del puesto por medio de formación formal o la práctica. Aunque las características personales pueden llegar a ser relevantes y se requiere cierto grado de carisma, no son éstas el principal elemento que sustenta el orden establecido. Los directores están dedicados en mayor medida al desempeño de la tarea y al establecimiento de relaciones sociales de carácter político más que personal.

Desempeño de las funciones en el puesto.

Los comportamientos del líder suelen estar encaminadas a la transformación de las condiciones de la organización; sin embargo, dadas las características de fragilidad del liderazgo para persistir como estilo de administración, las conductas, en el caso estudiado, estuvieron encaminadas a la corroboración del estilo por medio de desempeño de actividades específicas que permitieran este fin. Las tareas de gestión, administración escolar, supervisión de procesos de enseñanza y otras actividades de naturaleza similar parecen pasar a segundo plano, por lo que el supuesto planteado en la literatura educativa de que el director debe ser líder no es suficiente para asegurar el éxito en la administración escolar.

Los directores del estudio se dedicaron en diferente grado al desempeño de la tarea y al control –o intento de control– del funcionamiento de la organización y de las dinámicas que operan en ella. No en todos los casos se busca por completo el *status quo*. En otras palabras, el control y el establecimiento de normas del estilo directivo no impiden que la escuela mejore.

Por otro lado, tanto el liderazgo como la dirección en la escuela son susceptibles de ser viciados o pervertidos por la búsqueda de intereses particulares. Esta condición es lo que establece los diferentes niveles de eficacia y eficiencia en el puesto que establecen



tanto los autores estudiosos del liderazgo como de la dirección y que convergen en este enfoque equiparando -equivocadamente- el líder con el director de escuela.

Relaciones entre los subdirectores y el profesorado y la situación de contexto.

En el caso del liderazgo, las relaciones con los sujetos y el establecimiento de vínculos personales que corroboren el estilo de los órdenes están por encima de las necesidades del servicio educativo y de su misión. Se procura la simpatía y la legitimación del carisma del líder por medio de la concesión de favores y la disposición para enarbolar una causa común con los seguidores.

Los directores establecen las relaciones con los sujetos de manera impersonal, desde la posición del rol del puesto, la jerarquía y la normatividad, lo que posibilita la subordinación ante las autoridades de mayor rango y el posicionamiento como figura de autoridad media ante los subordinados. Las relaciones personales son puestas en un nivel inferior al del reconocimiento de la figura de autoridad y a la obediencia de los mandatos del directivo.

Los sistemas de ordenación y los estilos aquí esbozados se concentran exclusivamente en el sujeto, aunque se suponen formas particulares de seguidores, por ello debe admitirse la posibilidad de que algunos directivos no puedan o no deseen adoptar una versión de trabajo que se adapte a las aquí presentadas. Finalmente se advierte que en este esbozo se asume la misma postura adoptada por Weber (1979) y por Ball (1989) cuando señalan que los estilos esbozados y las características que los definen son representaciones conceptuales, por lo que en la práctica no son mutuamente excluyentes.





Conclusiones y aportaciones

Todas las verdades son fáciles de entender una vez que han sido descubiertas; el caso es descubrirlas.

Galileo Galilei.

El capítulo hace, en primera instancia, un recuento de lo que, desde la perspectiva de la autora de este trabajo, constituyen las principales aportaciones. Posteriormente, se recurren a estos mismos planteamientos para tratar las conclusiones del estudio.

Las contribuciones de la investigación se organizan en cuatro grupos de ideas. El primer grupo, engloba las aportaciones que la investigación hace al conocimiento y comprensión del objeto de estudio. En este sentido las aportaciones son:

- 1) La propuesta de una clasificación sobre el estado de la cuestión.
- 2) La identificación de dos modelos de director escolar en los documentos normativos y la indefinición del puesto de subdirector escolar.
- 3) La definición social del puesto de la subdirección.
- 4) La discusión de los procesos en los que los subdirectores incorporan los elementos que definen la función de subdirector escolar.
- 5) El planteamiento, la discusión y la descripción del liderazgo y la dirección como dos tipos de sistemas de orden escolar.

La investigación también presenta aportaciones a la emergente tradición de estudio de trayectorias en el país. Centrada en el tema de la subdirección escolar, este estudio realiza las siguientes aportaciones al campo de las trayectorias:

- 1) Las historias confluyen construyendo un sistema desde la particularidad de las trayectorias.



- 2) La identificación de los principales puntos de cambio o fuerzas conductoras en las trayectorias de los sujetos.
- 3) La identificación de los itinerarios que recorren los subdirectores desde diversos trayectos.

El tercer grupo de aportaciones es de carácter teórico. Con base en la incorporación de conceptos que son retomados como analógicos y que permiten articular una visión sobre el objeto de estudio, se aporta lo siguiente:

- 1) La articulación de un cuadro teórico que posibilita el análisis en dos niveles uno descriptivo y uno interpretativo.
- 2) La revisión, distinción y exposición de los conceptos de liderazgo y dirección comúnmente empleados en otras investigaciones como términos equivalentes.

Finalmente, se realiza un conjunto de aportaciones que resultan útiles para el campo de la metodología, específicamente para la línea de investigación que se desarrolla desde la investigación narrativa. Las aportaciones metodológicas de este trabajo son las siguientes:

- 1) La propuesta de un método novedoso en la institución.
- 2) La construcción de un método analítico que permite resaltar las particularidades y las coincidencias de los casos.
- 3) La recuperación y la discusión de las perspectivas epistemológicas y ontológicas en referentes a la investigación biográfica-narrativa.

Se recurre a las aportaciones presentadas para estructurar la presentación de las conclusiones más específicas de este trabajo.

7.1 Conclusiones en lo referente a las aportaciones sobre el objeto de estudio

Aportación: La propuesta de una clasificación sobre el estado de la cuestión.

A partir de la revisión de antecedentes se concluye que el estudio del trabajo de los subdirectores constituye un objeto de estudio que se encuentra en vías de consolidación en el campo de la investigación educativa. Los países en los que se han realizado estudios



sobre este puesto y sobre el subdirector, como Estados Unidos, Japón, Inglaterra, China, Australia y Canadá, tienen en común que en sus sistemas educativos el cargo de director escolar cuenta con amplia autonomía, lo que hace que el puesto previo, el de subdirector, cobre relevancia como semillero de aspirantes al ascenso y como objeto de interés para la investigación.

Aunque el tratamiento de la subdirección como objeto de estudio es reciente, los investigadores de los diferentes países ya han encontrado como conclusión común que no existe una definición clara del puesto o de sus funciones. Llama la atención que esta declaración ha sido realizada por diferentes autores en el contexto internacional, al menos, desde la década de los ochenta: Black (1980), Scoggings y Bishop (1993), Harvey (1994), Oprey (1999), Mertz (2000), Celikten (2001) y Weller y Weller (2002) concluyeron que no existe una definición unitaria del puesto al interior de sus países.

Con base en los estudios identificados sobre el tema, una primera aportación que, en esta investigación, se realiza al estado del conocimiento es una ordenación de los estudios encontrados. Se reportan estudios relacionados con la subdirección escolar realizados en un periodo de cuarenta años aproximadamente, a partir de 1970 y se clasifican de la siguiente manera:

1) Estudios sobre las funciones y responsabilidades del trabajo en la subdirección, realizados por Austin y Brown (1970), Reed y Connors (1982), Reed y Himmler (1985), Harvey (1994), Glanz (1994), Mertz (2000), Weller y Weller (2002), Hausman et al. (2002), Johnson (2004), Kwan (2009), Read (2012) y Kwan y Walker (2012), por ejemplo.

2) Estudios sobre el rol de los subdirectores en la escuela, abordado por autores como Black (1980), Gross (1987), Marshall et al. (1991), Marshall (1993), Marshall et al. (1994), Scoggings y Bishop (1993), Hartzell (1993), Harvey (1994), Oprey (1999), Holmes (1999), Kaplan y Owings (1999), Kaplan y Owings (1999), Celikten (2001), Cranston et al. (2004), Watson (2005), Bartholomew et al. (2005), Kwan y Walker (2008), Kwan y Walker (2010), Nieuwenhuizen (2011), Kwan (2009, 2011) y Oleszewski et al. (2012).

3) Estudios sobre el aprendizaje del puesto de la subdirección escolar mediante socialización o por formación formal, realizados por Greenfield (1985), Marshall (1985, 1991, 1992 y 1993), Marshall y Greenfield (1987), Oliver (2005), Marshall y Holley (2006), Mertz (2006), Petzko (2008), Woycikowska et al. (2008), Armstrong (2009, 2010 y 2012), Busch et al. (2010), Nieuwenhuizen (2011), Read (2012) y Rintoul (2012).



4) Estudios de satisfacción en el trabajo de subdirector y su relación con las aspiraciones al ascenso, realizados por Ribbins (1997), Waskiewicz (1999), Harris et al. (2003), Schermuly et al. (2011) y Kwan (2011)

5) Estudios sobre el puesto de subdirección como preparación para el trabajo en la dirección escolar y el liderazgo, realizados por autores como Koru (1993), Hartzell et al. (1995a y 1995b), Mertz (2006), Kwan (2009), Retelle (2010), Nieuwenhuizen (2011), Oleszewski et al. (2011).

En el caso de la educación secundaria mexicana, el puesto de la subdirección escolar antecede al ascenso a la dirección; no obstante, no se encontraron investigaciones sobre este cargo o sobre el sujeto que lo ocupa. Dada la condición de seriación de los puestos, se esperaría alguna producción científica sobre este puesto; al no ser así, esta ausencia en el campo de la investigación educativa mexicana constituye un hallazgo en sí mismo.

Una posible explicación de la inexistencia de estudios en el tema de la subdirección es que, a diferencia de otros países en donde el estudio de la subdirección escolar está constituyéndose en una línea de investigación debido a que de dicho cargo provienen los aspirantes a la dirección, en México, el puesto de la dirección no cuenta con autonomía en asuntos laborales o pedagógicos como en los mencionados países. No obstante, en el contexto de la reforma producida por la aprobada Ley del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013), en donde están por discutirse las leyes secundarias que definan los procedimientos para la selección, formación e inducción de los nuevos directores, el conocimiento de los procesos que se atraviesan en la subdirección y las características de los subdirectores como posibles aspirantes cobra relevancia.

La nula producción en la investigación educativa respecto al trabajo de los subdirectores dirigió la presente investigación hacia la búsqueda y revisión de documentos normativos del SEN. En los resultados de dicha revisión radica la siguiente contribución de este estudio.



Aportación: La identificación de dos modelos de director escolar en los documentos normativos y la indefinición del puesto de subdirector escolar.

Jerárquicamente, el subdirector es el segundo al mando después del director y su función principal es la de “colaborar con el director en la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades pedagógicas, técnicas y administrativas del plantel” (SEP, 1982b, p.21). Esta definición de la función del subdirector, hace necesaria la revisión del modelo y de las funciones del director de escuela con la finalidad de definir las funciones específicas de los subdirectores.

En primer término, se concluye que en la misma forma en que lo exponen los investigadores en el contexto internacional, tales como Black (1980), Scoggings y Bishop (1993), Harvey (1994), Oprey (1999), Mertz (2000), Celikten (2001) y Weller y Weller (2002), en México tampoco existe una definición normativa del puesto de la subdirección que resulte clara. Más aún, además de la falta de definición de las funciones, los Manuales de Organización para las Escuelas Secundarias (SEP, 1982a; 1982b) establecen un conjunto de tareas que están vedadas a los subdirectores y que tienen que ver con restricciones en la participación en la toma de decisiones para la escuela y con la reducción de su autoridad, tanto hacia el interior del plantel como hacia el exterior.

Esta falta de definición normativa de las funciones de la subdirección genera una marcada dependencia del cargo, de las disposiciones del director. No obstante, los documentos normativos exponen dos modelos del puesto de dirección escolar que inciden en la subdirección.

Uno de los modelos describe la función del director como un cargo burocrático y altamente jerarquizado; desde esta perspectiva se acentúa la función del subdirector escolar como un actor que colabora con el director para el cumplimiento de sus funciones, subordinado y con un limitado margen de decisiones (DOF, 1982a: 1982b; SEP, 1981; 1982a; 1982b). El segundo modelo define al director como un agente para la mejora de la escuela. Lo describe como un actor con mayor autonomía, con responsabilidad sobre los resultados obtenidos en la escuela y con capacidad para ejercer su función en colaboración otros actores de la escuela (DOF, 2013; SEP, 2006b; 2007b; 2011). No obstante, este segundo planteamiento se centra en el director y queda ausente la figura del subdirector.



Ambos modelos desdibujan la participación de la subdirección en las decisiones para la escuela, sea por su omisión o por la restricción explícita de su margen de autoridad. Ya que ninguna de estas concepciones del puesto de la dirección contribuye a la definición del puesto de la subdirección escolar, se confirma la aseveración realizada por Cranston et al. (2004) y Hartzel (1993) en el marco internacional, cuando señalan que el subdirector parece ser el “actor olvidado” o el “sujeto dejado de lado” no sólo por la literatura, sino también por la política educativa.

El modo en que se constituyen las características de los puestos de la estructura educativa no queda reducido a la definición normativa, sino que el puesto se construye socialmente. Esta premisa aporta la siguiente contribución al conocimiento del objeto de estudio.

Aportación: La definición social del puesto de la subdirección y la identificación del tipo de tareas que integran la función.

Si bien no existe una definición normativa precisa del puesto de la subdirección, el modelo de los puestos directivos que opera en la práctica se acerca más a la definición jerarquizada y burocrática del puesto; los sujetos definen el cargo construyéndolo socialmente. Se concluye que el puesto de la subdirección escolar es una construcción social que se desarrolla en el marco de la normatividad, pero también en el de las ausencias de lineamientos que la propia normatividad establece.

El significado del puesto de subdirector construido por los actores escolares se asocia con el significado que le otorgan a los turnos escolares de la secundaria. Esto último se hace con base en las características de los elementos que lo integran; entre estos se encuentran las notas escolares de los estudiantes, el horario de trabajo del turno, el número de alumnos y de personal que trabajan en cada turno, entre otros.

Se asume que el subdirector matutino es una figura de mayor prestigio que la de subdirector vespertino debido a que trabaja en el mejor turno de la escuela, integrado por estudiantes de más alto aprovechamiento y, usualmente, por una estructura de personal más completa que en los turnos vespertinos. El subdirector matutino es asumido como un sujeto con mayor experiencia y con la capacidad de mantener las adecuadas condiciones en la escuela y de sustituir al director en su ausencia.



De manera distinta, el subdirector vespertino se conceptualiza como el subdirector en un estatus de aprendiz del puesto y que se encuentra en la posición de demostrar su capacidad para resolver la problemática del turno vespertino: el frecuente bajo aprovechamiento de los estudiantes, el trabajo con estructuras incompletas de personal y el horario de trabajo que suele añadir riesgos al coincidir la hora de salida de clases con el anochecer. Un elemento adicional, es que, como resultado de los propios procesos de ascenso, los subdirectores suelen ascender a escuelas alejadas de la mancha urbana, de limitados recursos y ubicadas en zonas de marginación. Eventualmente los subdirectores vespertinos son reubicados al turno matutino lo que puede interpretarse como una promoción simbólica en el puesto.

Respecto a las funciones que los subdirectores realizan, se concluye que éstas se definen contextualmente con base en las disposiciones de los directores con quienes los subdirectores trabajan. Dado que la función normativa consiste en colaborar con el director, las ausencias en la reglamentación del puesto generan que sean los directores quienes establezcan el conjunto de tareas que cada subdirector realiza. Esta práctica genera tantos estilos de subdirección como directores haya en las escuelas.

No obstante, aún en la diversidad que los casos presentan, existen tipos de tareas que son comunes en todos los casos estudiados. Tareas asociadas al control de estudiantes, control de profesores, organización de la institución y supervisión de las condiciones del plantel. Este resultado coincide con otros estudios realizados en países como Francia, en donde Woycikowska et al. (2008) señalaron que las actividades de los subdirectores se asocian a labores de control y de poca participación en la toma de decisiones del plantel. En este sentido, parece difícil considerar que la realización de las actividades en el puesto de la subdirección sirva por sí misma como una experiencia de preparación para el desempeño de las funciones en la dirección escolar. Existen otros elementos de carácter organizacional y de la cultura escolar que influyen en el desempeño del rol de subdirector en un contexto determinado y en la forma en que los sujetos asumen el cargo.



Aportación: La discusión de los procesos en los que los subdirectores incorporan los elementos que definen la función de subdirector escolar.

Se concluye que los sujetos incorporan elementos de tipo profesional, organizacional y personal en su configuración del rol y del puesto de subdirector que los llevan a transitar del rol de docente al de autoridad escolar. La incorporación de cada tipo de elementos se realiza por medio de tres tipos de socialización que son, justamente, la profesional, la organizacional y la personal. Estos tres tipos de socialización han sido definidos por autores como Schein (1971), Greenfield (1985), Schvarstein (1998), Crow (2006) y Staton (2008); y se retomaron en este trabajo como una distinción teórica que tiene la finalidad de explicar el objeto; no obstante, en la práctica se presentan como un solo proceso en el que los tipos de socialización se entremezclan y permiten que el sujeto incorpore la significación social que los otros actores han construido. Bajo esta consideración, se concluye lo siguiente:

La socialización profesional de los subdirectores puede iniciar previamente al ascenso al puesto. Esto se realiza por medio de la observación del desempeño de las funciones de otros subdirectores y directores. Una vez que ascienden a la subdirección, la socialización en cuanto a las funciones del puesto se efectúa principalmente con el apoyo de mentores.

Los mentores son sujetos que poseen mayor experiencia en el puesto o en un área específica de la función. Se identificaron tres tipos:

- 1) Mentores que no han ocupado el puesto en cuestión, pero que poseen una especialización en un área específica de la función. Las figuras referidas ostentan un estatus laboral inferior al del subdirector principiante, pero suelen tener mayor antigüedad en el plantel.
- 2) Mentores que son del mismo estatus laboral que el principiante, pero que poseen mayor experiencia en el cargo por haberlo ocupado por tiempo mayor. Al ser sujetos en el puesto de la subdirección, son actores que no se encuentran en el interior del plantel pero que pueden orientar al nuevo subdirector en la realización de las funciones.
- 3) Mentores que tienen un estatus superior al subdirector y que poseen la experiencia del puesto y se encuentran en la línea jerárquica; son estos últimos los que, además de tener la



posibilidad de guiar a los nuevos subdirectores en el desempeño de sus funciones, pueden contribuir posicionándolos como autoridad en la escuela.

Respecto a la socialización organizacional de los subdirectores, donde se incorporan elementos sobre el funcionamiento del contexto, las estructuras de valoración y la forma de desempeñar el rol en una institución determinada, se concluye que se trata de un proceso que inicia desde los años como estudiante. Ser egresado de una institución normalista supone mayor incorporación de las maneras en las que funciona el sistema. Ser egresado de una institución de otro tipo, supone estar mayormente enfocado a la tarea. La socialización organizacional se presenta especialmente cuando el sujeto se incorpora a la institución por medio de: (1) sus reacciones y respuestas ante las actitudes mostradas por el colectivo docente, (2) la observación de los directores con los que trabajan y (3) las experiencias como director provisional.

Como resultado de todo lo anterior, los sujetos atraviesan una socialización personal en el que modifican la visión que tienen de sí mismos. Armstrong (2009) lo denominó como proceso de transición. Dicho proceso culmina cuando el sujeto logra identificarse social y personalmente como autoridad escolar, completando la transición del papel de enseñante al de autoridad escolar.

Aportación: El planteamiento, la discusión y la descripción del liderazgo y la dirección como dos tipos de sistemas de orden escolar.

Al tomar como sustento teórico los tipos de dominación de Weber (1978), se concluye que la autoridad de los subdirectores se legitima regularmente a través de uno de dos elementos: la normatividad o el carisma del sujeto. La autoridad sustentada en dichos elementos produce que se originen dos tipos de órdenes dentro de las instituciones. Uno de estos órdenes es el liderazgo, caracterizado por presentarse siempre de manera “naciente”; no está basado en la burocracia, ni en el apego estricto a la normatividad; de esta condición proviene su naturaleza revolucionaria y la cuna de las prácticas instituyentes.

Tomando como referencia los tipos de liderazgo propuestos por Burns (1978), se concluye que el liderazgo puede presentarse de dos modos. Uno de estos es el transaccional, mismo que se presenta cuando el líder tiene la capacidad de otorgar favores



y bienes a los seguidores a cambio de su apoyo. En el caso de la escuela, se observan como elementos de transacción el acomodo de estudiantes en el turno matutino, la recepción de gratificaciones por parte de padres de familia y la justificación o el ocultamiento de ausencias de los profesores ante las autoridades educativas oficiales.

El liderazgo transformacional no sólo conlleva la concesión de favores para obtener adeptos, sino que implica una postura o ideología compartida entre el líder y los seguidores. El liderazgo suele emerger en momentos de crisis, posicionando como líder a quien tiene la posibilidad de realizar los cambios esperados.

Como ordenación social, el liderazgo puede transitar entres sus estilos o presentarse de formas independientes. Sin embargo, en cualquiera de ambos casos, tal como lo indica Weber (1978), el liderazgo es una “fuerza de arranque” por lo que suele rutinizarse convirtiéndose en otro tipo de orden.

Por otro lado, la dirección, como sistema de ordenación, busca la permanencia y la perpetuidad de la institución. La autoridad está basada en la normatividad y se puede presentar en, al menos, dos estilos de ordenación.

Uno de los estilos de ordenación de la dirección es el burocrático. Éste presenta un apego a la normatividad desde la que ubica la posición del sujeto dentro de la estructura (con subordinados y superiores), es de carácter impersonal y requiere de cierta preparación obtenida por medio de la práctica, o mediante la formación formal.

Por otra parte, el estilo político-autoritario está posicionado con base en la selección del personal del que el director se rodea y que, a su vez, lo empodera dentro de la organización. Son comunes las prácticas coercitivas y amenazas con la finalidad de modular la conducta de los integrantes de la institución.

Se concluye, además, que aunque la dirección tiende a perpetuar las prácticas instituidas dentro de las organizaciones, también es posible que dentro de este orden se generen espacios en donde tienen lugar el cambio y la mejora. Finalmente, respecto a las ordenaciones sociales, se señala que los conceptos descritos son de carácter teórico por lo que pueden presentarse en la práctica con distinto nivel de pureza o mezclados con características de otros tipos de orden social.



7.2 Conclusiones en lo referente a las aportaciones sobre el estudio de trayectorias.

El estudio de las trayectorias de los subdirectores no sólo permite la comprensión del objeto de estudio, sino que permite llegar a conclusiones respecto a las formas en que se presentan las trayectorias en un campo profesional específico y los modos en los que los subdirectores desarrollan sus carreras, como se explica a continuación.

Aportación: Las historias confluyen construyendo un sistema desde la particularidad de las trayectorias.

Las historias particulares de los subdirectores confluyen y construyen un sistema de funcionamiento que queda develado al analizar las historias particulares. En dichas historias, aunque sí es necesario aprender las reglas en que opera la organización, los sujetos construyen sus propias maneras de hacer institución que van más allá de los lineamientos y parámetros establecidos por la normatividad instituida.

Al observar las trayectorias en su conjunto, se concluye que los casos dejan de ser sucesos individuales y que desde sus particularidades integran experiencias colectivas, comunes a todos los integrantes en condiciones similares no sólo en las características de los itinerarios, sino también en las reglas de procedimiento seguidas y en los esquemas de valoración establecidos por los propios sujetos.

El caso de cada subdirector se inscribe dentro de la institución como uno de las muchas trayectorias que se presentan en la institución. Se concluye que el sujeto no es el centro como sujeto, sino que su experiencia describe la propia institución a la vez que enmarca la experiencia vivida. En otras palabras, aunque las trayectorias son únicas para Cosme, Juan, Rubén y Javier, todas confluyen en un solo tipo de itinerario; para el caso de los subdirectores, ésta se encuentra ordenada por el sistema escalafonario que se origina en la norma, pero que es legitimada por los sujetos en la práctica. Todos los subdirectores atravesaron las posiciones que se muestran en la

Figura 19.

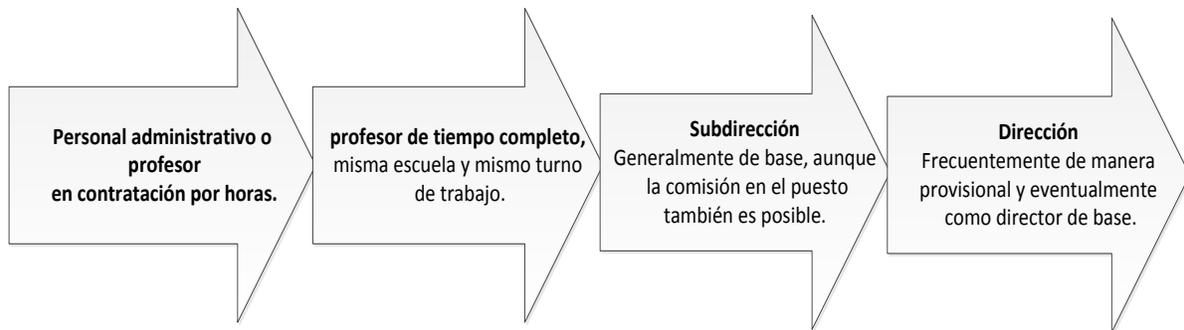


Figura 19. Posiciones en el itinerario de los subdirectores desde su incorporación hasta su posterior ascenso.

Fuente: Elaboración propia.

Al comparar la trayectoria en el magisterio que siguieron los subdirectores con otros itinerarios en otros campos profesionales se concluye que el orden rígido de las posiciones que siguen los profesores en camino al ascenso es una particularidad de este grupo profesional. Otros grupos, como el de los ingenieros, por ejemplo, presentan itinerarios que no son tan rígidos por lo que es posible encontrar múltiples tipos de trayectorias, tal como lo presenta Hualde (2001) en su estudio.

Aportación: La identificación de los itinerarios que recorren los subdirectores desde diversos trayectos.

El estudio incorporó la noción de trayecto para referirse a distintos aspectos desde los que los itinerarios pueden ser observados. Se identificaron tres tipos de trayectos: el formativo, el laboral y el profesional.

En el caso de los trayectos laboral y profesional, se encontró que sus itinerarios se encuentran ligados. La razón a la que posiblemente se deba este hecho es la estricta seriación que se observa en las posiciones de la trayectoria, de tal manera que no se puede ascender a status superiores sin haber ocupado los inferiores. Esta situación propicia que las actividades profesionales que los sujetos realizan dentro de la institución se apeguen a los lineamientos laborales para el acceso a dichas posiciones.

También se analizaron los itinerarios pre-institucionales y para-institucionales, desde los cuales los sujetos realizan actividades diversas; sin embargo, se encontró que en todos los casos, las actividades escolares forman la actividad principal.



El itinerario formativo mostró que para los subdirectores fue posible ingresar al SEN en una diversidad de condiciones. Se encontraron casos diversos: egresados de formación normalista y no normalista, de niveles superior y técnicos. La continuación de los itinerarios formativos se observó mayormente ligada al itinerario laboral que al profesional, pues por medio de la participación en experiencias de formación, los sujetos tienen acceso al ascenso, sin que sea necesario que la formación recibida atienda a necesidades profesionales específicas del puesto que ocupan.

Aportación: La identificación de los principales puntos de cambio o fuerzas conductoras en las trayectorias de los sujetos.

Las trayectorias de los sujetos muestran que los conflictos dentro de la escuela con otros compañeros, con la autoridad escolar o el sentimiento de infravaloración parecen constituir las principales fuerzas conductoras para buscar los cambios de escuela. Al menos, dos de los cuatro subdirectores declararon no haber considerado los puestos directivos como una alternativa mientras se encontraban trabajando como profesores; sin embargo, las series de conflictos en las escuelas los hicieron considerar el ascenso como una posibilidad para abandonar la escuela, o incluso, el salón de clase. En este sentido, los conflictos que los sujetos tienen dentro de las escuelas no sólo los motivan a cambiar su lugar de trabajo, sino la propia actividad profesional.

Aportación: La Identificación de tipos de carreras que se desarrollan en el sistema educativo.

Al observar las trayectorias de los subdirectores, también es posible identificar los tipos de carreras que se desarrollan. Con base en Marshall et al. (1991) y Marshall (1993) sobre las carreras de los subdirectores, se identificaron las siguientes tipos de carreras.

1) Carrera de asistencia: En la que se muestra disposición para asumir una posición en la jerarquía escolar, con superiores y subalternos. Colaborador en las demandas de los directores y con capacidad para mostrar autoridad legitimada en la estructura organizacional y en la normatividad. Este fue el caso de Javier, quien hacia el final de su



carrera mantuvo relaciones positivas con la autoridad escolar y participó activamente en la dirección de la escuela desde su posición como subdirector.

2) Carrera obstaculizada: Con poca participación política en las decisiones para la institución. Tiene dificultades para promoverse o conseguir mejores condiciones de trabajo aunque se enfoque en el buen desempeño de las labores que realiza. Este es el caso de Rubén, quien es un subdirector enfocado en su trabajo, pero por su poca participación política presenta mayores dificultades en sus años de docencia para conseguir una estabilidad laboral; así también, durante su carrera como subdirector no logra obtener satisfacción por los resultados obtenidos durante su trayectoria.

3) Carrera en ascenso: Logra obtener beneficios y estabilidad con relativa facilidad; se enfoca a las relaciones sociales y a establecer vínculos con otros sujetos de la institución. Es altamente participativo en la política institucional. Juan, un director caracterizado como político-autoritario, presenta una carrera en ascenso. Logra obtener con relativa facilidad una estabilidad laboral poco tiempo después de ingresar al SEN. También logró estabilidad en su periodo como subdirector, mostrándose como un sujeto hábil para establecer relaciones políticas y con capacidad para manipular las situaciones y solucionarlas para su beneficio.

4) Carrera estancada: Marshall et al. (1991) señalan que en este tipo de esta carrera, los sujetos no tienen la oportunidad de avanzar; por tanto, presentan insatisfacción en el trabajo. Es común que cometan errores sociales y equivocaciones en la forma de relacionarse con los otros. Descuidan la disciplina, la evaluación y no responden positivamente ante las críticas. Este concepto es tomado para ilustrar la carrera de Cosme, quien no logra avanzar en su carrera desde una perspectiva simbólica para el sujeto; así, aunque obtuvo una movilidad con relativa facilidad, no consiguió sus aspiraciones de desempeñarse constantemente como promotor del arte y formador de artistas.



7.3 Conclusiones en lo referente a las aportaciones teóricas

Aportación: La articulación de un cuadro teórico que posibilita el análisis en dos niveles uno descriptivo y uno interpretativo.

Las consideraciones teóricas realizadas en esta investigación permiten concluir que el estudio del trabajo de los subdirectores requiere del estudio de conceptos diversos, ya que una sola teoría no podría explicar la realidad estudiada. En tales casos es necesario recurrir a una serie de herramientas analíticas provenientes de distintos campos. Puede tratarse de conceptos y teorías que abordan asuntos diferentes al estudiado, pero que sirven como elementos analógicos para explicar la realidad que busca comprenderse.

Esta investigación tomó como referencia los planteamientos de Maxwell (1992) y Lourau (2007); por tanto, se buscó la construcción de un marco teórico que permitiera el análisis en dos niveles: primero de manera descriptiva y luego de forma interpretativa.

El primer nivel se logró al incorporar conceptos como los de trayectoria, trayecto, marcas, puntos de cambio, itinerarios y fuerzas conductoras que sirvieron para organizar, sistematizar y describir los datos. Estos conceptos provienen de otros estudios de trayectorias como los realizados por Ramos (2012) y por Remedi (2004a) y de teóricos como Bessin et al. (2010), Bidart et al. (2012).

El segundo nivel se alcanzó gracias a la integración de un esquema teórico que incorporó teorías y conceptos que permiten comprender los procesos en que los sujetos incorporan los elementos necesarios para desempeñarse en su puesto, para construir su autoridad en la institución y para definir los sistemas de ordenación escolar. En ese sentido, las principales teorías y conceptos que conformaron este segundo nivel fueron la socialización desde la postura de Berger y Luckmann (2003), el estudio de los conceptos de liderazgo y dirección según las perspectivas del campo educativo y administrativo, la dominación legítima de Weber (1978, 1979 y 1780, los tipos de liderazgo de Burns (1978) y los estilos de dirección de Ball (1989).



Aportación: La revisión, distinción y exposición de los conceptos de liderazgo y dirección comúnmente empleados como términos equivalentes.

En primer lugar, los conceptos de liderazgo y de dirección han sido frecuentemente empleados como términos equivalentes e intercambiables como resultado de la influencia de investigaciones anglosajonas enmarcadas en el estudio de escuelas eficaces, como las realizadas por Leithwood (1994, 2005, 1992), Leithwood et al. (1995, 2008) Leithwood y Jantzi (1998, 2000) y Duke y Leithwood (1994). No obstante, una revisión detallada de los conceptos permite dilucidar que líderes y directores se desempeñan de formas distintas dentro de las organizaciones, por lo que es posible considerar la distinción conceptual entre estos términos.

Para distinguir entre los conceptos de liderazgo y dirección se recurrió a la revisión de estos conceptos desde la literatura del campo educativo; esta búsqueda remitió a los trabajos desarrollados en el campo de la administración y de las ciencias políticas y sociales desde los que se estableció que dichos conceptos poseen naturaleza distinta: mientras el primero es promotor del cambio y de prácticas instituyentes, el segundo busca la permanencia de las prácticas instituidas de manera que la institución perdure (Yukl, 2008).

Además, en segundo término, se trabajó con la teoría de Weber (1978, 1979, 1980) sobre los tipos de dominación legítima la cual funciona para explicar los fundamentos de la autoridad que dan pie al liderazgo y a la dirección como ordenaciones sociales. En un tercer lugar, se incorporaron los planteamientos de Burns (1978) y de Ball (1989) para explicar los tipos de liderazgo y de dirección como estilos de ordenación social en la escuela, haciendo posible identificar el liderazgo transaccional y el transformacional, así como la dirección burocrática y la política como estilos dentro del liderazgo y la dirección como órdenes de funcionamiento dentro de la escuela.

Se pueden presentar tensiones entre los conceptos y las teorías planteadas, dado que los autores se referían a objetos de estudio distintos desde posturas diversas. No obstante, sus conceptos se aplican como analógicos para comprender el objeto que aquí interesa.

Los autores planteados comparten una postura ontológica general, lo que posibilita articular un enfoque particular y cobrar otro sentido al considerar sus aportaciones, como



componentes del marco teórico que fundamenta los estilos de trabajo de los sujetos y la construcción de los mismos.

7.4 Conclusiones en lo referente a las aportaciones a la metodología.

Aportación: La construcción de un método analítico que permite resaltar las particularidades y las coincidencias de los casos.

El método analítico aplicado para la realización del estudio se inscribe en la investigación narrativa, desarrollándola desde el enfoque biográfico por medio de la construcción de narraciones y también mediante la categorización de sus contenidos. Esta constitución metodológica es justamente una de las aportaciones que el presente trabajo realiza a la metodología y a la emergente tradición del estudio de trayectorias en el campo educativo.

La construcción de narraciones de casos particulares es aplicable a investigaciones en las que se desea conocer procesos de transición, transformación o para comprender las prácticas que se articulan en el presente como resultado del devenir de sucesos pasados. Cuando se aplica este método es posible caracterizar a los sujetos, pero dificulta la identificación de elementos comunes entre los casos. Por otro lado, un análisis categorial permite identificar claramente las características generales del grupo o del suceso estudiado; no obstante, los sujetos quedan desdibujados y se pierden las particularidades.

Así, articular un método analítico para estudiar las trayectorias y que permita identificar los elementos comunes del grupo al tiempo que se incorpora a los sujetos en primer plano no es un asunto menor, ni una tarea fácil, mucho menos cuando se pretenden analizar los itinerarios desde diferentes ámbitos de mirada o trayectos. Es por ello que la configuración de un método que permita analizar las trayectorias desde las particularidades de los itinerarios, pero también desde sus coincidencias es una propuesta que permite dar una solución al problema metodológico planteado por Bolívar et al. (2001), cuando sostienen que el problema consiste en encontrar herramientas que posibiliten al investigador tratar el material de manera rigurosa sin perder los matices y la diversidad de los casos estudiados, y presentar un producto que combine elementos analíticos (*etic*) con descriptivos (*emic*).



En este conjunto de consideraciones, se partió de un análisis de carácter holístico. Para la reconstrucción de las trayectorias, el magma de datos fue considerado como un todo, esto permitió recuperar las particularidades de los casos y caracterizar a los subdirectores participantes como sujetos. Posteriormente, las narraciones elaboradas se sometieron a un segundo análisis. Éste fue de carácter fragmentario; se identificaron en las narraciones los temas expuestos en el marco teórico. Esta estrategia posibilitó identificar las coincidencias sin desdibujar a los sujetos. El resultado es un trabajo que analiza las trayectorias de los subdirectores colocando en primer plano las situaciones individuales, pero también, identificando en los itinerarios elementos coincidentes que ubican a los sujetos como participantes en la construcción de un sistema organizacional y de los modos de actuar que operan en éste.

Aportación: La recuperación y la discusión de las posturas epistemológicas y ontológicas en torno a la investigación biográfica-narrativa.

El estudio realiza una fundamentación epistemológica y ontológica que fundamenta el procedimiento desarrollado, especialmente en lo referente al empleo de los relatos de los sujetos como insumos para la reconstrucción de las narraciones, a la postura respecto a la entrevista a profundidad y a las consideraciones respecto a las alternativas de análisis holístico y categórico. Esta fundamentación teórica sobre el procedimiento presenta una exposición suficiente sobre la investigación de trayectorias desde un enfoque biográfico y temático que, junto con otros autores, posibilita a los investigadores que deseen incursionar en esta metodología, incorporar estas herramientas para el análisis así como una mirada particular para la interpretación de los eventos en el estudio de objetos de investigación desde métodos similares.

El método empleado también tiene limitaciones. Éstas se centran principalmente en que el insumo de la investigación está concentrado en el discurso de los participantes; por tanto, el investigador sólo tiene acceso a versiones similares a la realidad desde las versiones de los propios participantes. Los relatos obtenidos por medio de las entrevistas son susceptibles de exageraciones, distorsiones, engaño y falsificación (Taylor y Bogdan, 1990); no obstante, en apego a la postura de Woods (1995) y a la de Demetrio (1999), en este trabajo, dichas inexactitudes son asumidas como huellas que las vivencias han dejado



en la percepción. Los relatos son las versiones similares a la realidad que muestran identidades individuales, formas de interactuar y maneras de ser dentro de la institución escolar y del aparato organizacional del SEN. Pese a esta característica que puede ser considerada como debilidad metodológica, las construcciones narrativas y de los casos son verosímiles, en tanto que hay una articulación entre las historias.

Aportación: La propuesta de un método novedoso en la institución.

La investigación narrativa puede ser considerada como una línea metodológica en consolidación que cobra fuerza en el país por medio de los estudios realizados por autores como Romo (2004, 2005), Ramos (2010), Serrano y Ramos (2012), Landesman (2008), Calvo (2010), Miller (2010) y muchos otros que han incursionado en la investigación por medio de esta vía. A nivel estatal, también se han desarrollado investigaciones narrativas, especialmente en el área de las ciencias sociales, como ejemplos se encuentran las investigaciones Bañuelos (2008), Genel, (2010), Mendiola (2008), Milton, Piñera y Trujillo (2011), Pérez (2005) y Trenti (2007; 2008).

A nivel local y más específicamente en el nivel institucional son muy pocos los estudios que se han desarrollado desde la investigación narrativa. Algunos ejemplos son los trabajos de López (2010) y las tesis de maestría realizadas por Canseco (2012) y Guerrero (2012) quienes recurren a las narraciones para presentar sus resultados. También se encuentra el trabajo de Cruz (2010), quien además de recurrir a la exposición de resultados por medio de narraciones, lo hizo desde una perspectiva autobiográfica.

La presente tesis propone una alternativa metodológica en el campo de la investigación cualitativa y posibilita poner en primer plano a los sujetos e identificar las coincidencias entre los casos. Adicionalmente, a nivel institucional, introduce la posibilidad de discutir nuevas formas de hacer investigación y de reportar los resultados de las investigaciones a partir de lógicas distintas.

En síntesis, esta investigación expone los procesos de construcción del puesto de subdirector escolar. Se concluye que en el contexto mexicano no existe una definición precisa ni del puesto de la subdirección, ni de las funciones que estos actores deben realizar, por lo tanto, la caracterización de la función queda en dependencia de las



disposiciones de los directores de las escuelas. Por otro lado, esta falta de definición permite que sean los propios sujetos quienes, en la práctica, construyen el significado del puesto. Éste se va configurando a partir de los recorridos que los sujetos hacen en sus itinerarios por el SEN, especialmente durante el periodo en el que trabajan como subdirectores. Las experiencias vividas durante su trayectoria les permiten asumir modelos específicos de trabajo, mismos con los que asumen la dirección escolar en los casos en que obtienen el ascenso.

En el marco de la Ley General del Servicio Profesional Docente (DOF, 2013b), los resultados y las conclusiones que se desprenden de este trabajo son relevantes para la toma de decisiones referentes al ascenso y a la definición de los puestos directivos; en este mismo contexto, pueden cobrar un nuevo sentido para comprender la función que los subdirectores realizan en las secundarias mexicanas.





Referencias

- 4Sight Learning, Inc (2003). *Requisites of a Leader... School Leadership for Breakthrough Results*. Recuperado el 27 de enero de 2011 de: <http://www.education.ky.gov/NR/rdonlyres/D54BFB58-577E-45A2-AC16-10BDF18D8E0C/0/JCPScoachingtoolbox.pdf>
- Acell. (s.f.). *Guide to Content Analysis*. Recuperado el 15 de febrero de 2012 de <http://www.acell.org>.
- Acevedo (2003) *La observación como recurso metodológico en el campo de lo institucional*. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 05 de diciembre de 2011 de: <http://www.catedras.fsoc.uba.ar/ferraros/BD/mja%20la%20observacion.pdf>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós.
- Antúñez, S. y Gairín, J. (2000). *La organización escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó.
- Antúñez, S. C. (2009). *Análisis de necesidades de formación de los directores escolares en México. Informe del estudio*. Barcelona: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- Argüello, A. (2012). Entre el tiempo y el relato: consideraciones epistemológicas en torno a la perspectiva biográfica en la investigación social y educativa. *CPU-e Revista de investigación educativa*, 15. Recuperado el 12 de diciembre de 2012 de https://www.uv.mx/cpue/num15/inves/completos/arguello_tiempo_relato.pdf
- Armstrong, D. (2009). *Administrative passage*. Toronto: Springer.
- Armstrong, D. E. (2012). Connecting personal change and organizational passage in the transition from teacher to vice-principal. *Journal of school leadership*, 22 (3), 398-424.
- Armstrong, D.E. (2009), *Administrative Passages: Navigating the Transition for Teacher to Assistant Principal*. New York: Springer.



- Armstrong, D.E. (2010). Rites of passage: coercion, compliance, and complicity in the socialization of new vice-principals. *Teachers College Record* 112 (3), 685-722. <http://www.tcrecord.org/library>
- Austin, D. B., y Brown, Jr., H. L. (1970). *Report of the assistant principalship: Study of the secondary school principalship (Vol. 3)*. Washington, DC: National Association of Secondary School Principals.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela*. Madrid: Paidós.
- Bañuelos, R. (2008). *Huellas de vida*. México, D.F.: Costa-Amic
- Barthes, R. (1966). *Introducción al análisis estructural de los relatos*. Paris: Escuela Práctica de Altos Estudios.
- Bartholomew, S., Melendez-Delaney, G., Orta, A. y White, S. (May, 2005). Untapped Resources: Assistant principals as instructional leaders. *Developing Exemplary Teachers*, mayo, 23-26.
- Bass, B. M. y Bass, R. (2008). *The Bass Handbook of Leadership. Theory, Research, & Managerial Applications*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B. M. (1990). *Bass and Stodgill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications (Third Edition)*. New York: Free Press.
- Bedacarratx, V. (2012). Socialización profesional en el contexto del nuevo milenio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17 (54), 903-926.
- Benadiba, L. (2010). *Historia oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad*. Argentina: Editorial Sudamérica.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bessin, M., Bidart, C. y Grossetti, M. (2010). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et a l'événement*. Paris: La Découverte, coll. Recherches.
- Bidart, C., Longo, M. E. y Mendez, A. (2012). Time and process: An operational framework for processual analysis. *European Sociological Review*, 1-9. DOI: 10.1093.
- Black, A. B. (1980). Clarifying the role of the assistant principal. *NASSP Bulletin*, 64 (436), 33-39.
- Blasé, J. (1987). Dimensions of effective school leadership: The teacher's perspective. *American Educational Research Journal*, 24(4), 589-610.
- Bolívar, A. (julio-diciembre, 2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2) 2010, 1-20. Recuperado el 13 de enero de 2011 de



<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/112/140>

- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bonnewitz, P. (2003). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Borsboom, D., Mellenbergh, G. J. y Van Heerden, J. (2004). The concept of validity. *Psychological Review*, 111 (4), 1061-1071
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México D.F.: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción* (3a ed. traducción de Thomas Kauf), Barcelona: Anagrama.
- Bridges, W. (2001). *The way of transition: Embracing life's most difficult moments*. Cambridge: Perseus.
- Bruner, J. (2004). Life as Narrative. *Social Research*, 71 (3), 691-710
- Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Busch, S.D., MacNeil, A.J. y Baraniuk, M.S. (2012). Critical advice from practicing assistant principals for assistant principal preparation program, (Chapter 3). En Autum K. Tooms; Bruce G. Barnett y Alan, R. Shoho. *Examining the Assistant Principalship: New Puzzles and Perennial Challenges for the 21st Century*. Unites States: Information Age Publishing Inc.
- Calvo, M. (2010). *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*. México: UPN.
- Campo, A. (2010). *Herramientas para directivos escolares*. Madrid: Wolters Kluwe.
- Canseco, N. (2012). *La enseñanza de la filosofía en el bachillerato: entre el campo disciplinar y el campo educativo* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 de <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20No%C3%A9%20Canseco.pdf>
- Carrasco, A. y Salom, G. (2005). Autoridad formal y autoridad educativa legitimada. Experiencias exitosas en telesecundarias rurales. En M. Zorrilla. *Hacer visibles buenas prácticas educativas mientras el debate pedagógico nos alcanza*. México: Consejo Mexicano de Investigación educativa.
- Celikten, M. (2001). The instructional leadership tasks of high school assistant principals. *Journal of Educational Administration*, 39 (1), 67-76
- Chihu, A. (1998). *La teoría de los campos en Pierre Bourdieu*. México: UNAM. Recuperado el 27 de junio de 2012 de: <http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/polis/cont/1998/pr/pr8.pdf>.



- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). Relatos e investigación. En J. Larrosa, R. Arnaous, V. Ferrer, N. P. Lara, y M. C. Clandinin, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (Cap. 1.). Barcelona: Laertes.
- Cranston, N., Tromans, C. y Reugebrink, M. (2004). Forgotten Leaders: What do we know about the deputy principalship in secondary schools? *International Journal of Leadership in Education*, 7 (3), 225-242.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry Research Design. Choosing Among Five Approaches*. California: SAGE.
- Crow, G. (2006). Complexity and the beginning principal in the United States: perspectives on socialization. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 310-325.
- Cruz, G. (2010). *La escritura autobiográfica como un recurso de reflexión crítica para los obreros de las maquiladoras* (Tesis de maestría inédita). Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada.
- Czarniawska, B. (2004). *Narratives in social science research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Daresh, J.C. (1987). *The highest hurdles for the first year principal*. Paper presented in the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.
- De Garay, A. (2006). *Las trayectorias educativas en las universidades tecnológicas. Un acercamiento al modelo educativo desde las prácticas escolares de los jóvenes universitarios*. Colombia: Secretaría de Educación Pública/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense.
- Demetrio, D. (1999). *Escribirse. La autobiografía como curación de uno mismo*. Barcelona: Paidós
- Denzin, N. (2009). *The research act in sociology: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Butterworth.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive biography. Qualitative research methods series* (Vol. 17). Newbury Park CA. : Sage.
- DOF (1867) *Ley de Instrucción Pública de 1865*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 02 de diciembre de 2013. Recuperado el 13 de enero de 2013 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_02121867.htm
- DOF (1940). *Ley orgánica de educación, reglamentaria de los artículos 3º; 27, Fracción III; 31, fracción I; 73, fracción XXV, y 123, Fracción XII constitucionales*. Publicado en el Diario oficial de la Federación el 3 de febrero de 1940. Recuperado el 30 de mayo de 2013 de: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/ley_03021940.htm
- DOF (1946). *Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública*. Publicado en el Diario oficial de la federación el 29 de enero



de 1946. Recuperado el 11 de marzo de 2013 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/24e8c91d-d2fc-4977-ad19-dc572c3e4439/reglamento_condiciones_trabajo_sep.htm

DOF (1963). *Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Reglamentaria del Apartado B) del artículo 123 constitucional*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 28 de diciembre de 1963. Texto vigente, última reforma DOF 03-05-2006. Recuperado el 6 de junio de 2013 de: <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.diputados.gob.mx%2FLeyesBiblio%2Fdoc%2F111.doc&ei=Ka23UcW0JaqSiALv6YCoDg&usg=AFQjCNEgmRvi7U3XmSy0G1pp6TAjN3YuCA&bvm=bv.47810305,d.cGE>

DOF (1973). *Ley Federal de Educación*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 29 de noviembre de 1973. Recuperado el 3 de marzo de 2013 de: <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/3f9a47cc-efd9-4724-83e4-0bb4884af388/05.htm>

DOF (1982a). *Acuerdo 97 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias técnicas*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el viernes 3 de diciembre de 1982. Recuperado el 17 de agosto de 2012 de <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/secundaria/normatividad/Acdo97.pdf>

DOF (1982b). *Acuerdo 98 por el que se establece la organización y funcionamiento de las escuelas de educación secundaria*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el martes 7 de diciembre de 1982. Recuperado el 17 de agosto de 2012 de <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/a98.pdf>.

DOF (1982c). *Acuerdo 96 que establece la organización y funcionamiento de las escuelas primarias*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 07 de diciembre de 1982. Recuperado el 11 de marzo de 2013 de www.seccion37.com.mx/acuerdo96.htm

DOF (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992. Recuperado el 18 de marzo de 2010 de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/b490561c-5c33-4254-ad1c-aad33765928a/07104.pdf>.

DOF (1993). *Ley General de Educación*. Publicada en el Diario Oficial de la Federación el 13 de julio de 1993. Última reforma publicada el 15 de julio de 2008. Recuperado el 16 de enero de 2013 de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/bavanzada.php>

DOF (2013a). *Decreto por el que se aprueba el Plan Nacional de desarrollo 2013-2018*. Publicado en el Diario oficial de la Federación el 20 de mayo de 2013. Recuperado el 19 de agosto de 2013 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5299464&fecha=20/05/2013.



- DOF (2013b). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 11 de septiembre de 2013. Recuperado el 11 de octubre de 2013 de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Duke, D., y Leithwood, K. (1994). *Functions of school leadership: A review*. Technical report prepared for the Connecticut State Board of Education, Leadership Standards Project. Connecticut: the Connecticut State Board of Education
- Edmunds, B., Mulford, B., Kendall, D. y Kendall, L. (2007). *Leadership tensions and dilemmas*. Documento ERIC. Recuperado el 12 de marzo de 2013 de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940607.pdf>.
- Elizondo, A. (2001). *La nueva escuela I*. Barcelona: Paidós.
- Ferrarotti, F. (Mayo-agosto, 2007) Las historias de vida como método. *Convergencia*, 14 (044). Universidad Autónoma del Estado de México. Toluca, 15-40.
- Fierro, M. C., y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Fink, D. y Brayman, C. (2004). Principals' succession and educational change. *Journal of Educational Administration*, 42 (4), 431-449.
- Fisher College of Business (s.f.). *Questionnaire LBDQ*. Ohio: The Ohio State University. Recuperado el 12 de septiembre de 2012 de <http://www.fisher.osu.edu/research/lbdq/>
- Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel Educación. Serie Flacso-Acción.
- Gárate, A.; Méndez, H. y García, L. E. (2008). *Entre la espina y la memoria. La ocupación social del espacio natural*. Mexicali: XIX Ayuntamiento de Mexicali.
- García, B., Loredó, J., Luna, E., Pérez, C., Reyes, R., Rigo, M. A. y Rueda, M. (2004). *Algunas consideraciones sobre los aspectos teóricos involucrados en la evaluación de la docencia*. En M. Rueda y F. Díaz-Barriga. *La Evaluación de la docencia en la universidad. Perspectivas desde la investigación y la intervención profesional*. México: Plaza y Valdés.
- García, J. M., Slater, C. y López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: Estado de la investigación y enfoques teóricos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio Educativo*, 9 (3), 30-50.
- Geertz, C. (1973). Thick description: Toward and interpretative theory of culture. En C. Geertz (Ed.), *The interpretation of culture* (pp. 3-30), New York: Basic book.
- Genel, O. (2010). *Voces de la calle*. Tijuana: Ediciones ILCSA.
- Germain, L. y Quinn, D. (2005). Investigation of tacit knowledge in principal leadership. *The Educational Forum*, 70, 75-90.



- Gil, A. (1994). *Los rasgos de la diversidad. Un estudio sobre los académicos mexicanos*. México: UAM.
- Glanz, J. (1994). Where did the assistant principalship begin? Where is it headed? *NASSP Bulletin*, 78 (564), 35-40.
- Glaser, B. G. y Strauss A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Sociology Aldine Publishin Company.
- Glaser, B. G., y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Graunded Tehory: Strategies of Qualitative Research*. Chicago: Aldine.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Greenfield, W. (March 31-april 4, 1998). *Being and becoming a principal: Responses to work contexts and socialization processes*. Trabajo presentado en el Annual Metting of the American Educational Research Association. Chicago. Abril 2, 1985, pp. 254-932.
- Greenfield, W. Jr. (1977a). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part I. *Journal of Educational Administration*, 15(1), 30-48.
- Greenfield, W. Jr. (1977b). Administrative Candidacy: A process of new-role learning--Part II. *Journal of Educational Administration*, 15, (1), 170-193.
- Greenfield, W.D. (1985), Studies of the assistant principalship: toward new avenues of inquiry. *Education and Urban society*, 18 (1), 7-27.
- Gross, R.A. (1987), *The vice principal: the instructional leader in the public senior high school* (Tesis doctoral). University of Pennsylvania.
- Guba y Lincoln (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park CA.: Sage.
- Guerrero, R. (2012). *Estudio de la práctica del trabajo en equipo en el bachillerato en dos asignaturas: Introducción a las Ciencias Sociales y Química I (Tesis de Maestría.)* Universidad Autónoma de Baja California. Recuperado el 12 de noviembre de 2013 de <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Maria%20Rosaura%20Guerrero%20Molina.pdf>.
- Guerrero, R. y López, G. (agosto, 2012). *El trabajo en equipo y la literacidad disciplinar en el bachillerato*. Memoria de ponencias. III Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. II Congreso Nacional de Expresiones de Cultura y Escritura en Instituciones de Educación Media Superior y superior. IV Seminario Internacional de Cultura Escrita y Actores. México: ITAM.
- Gvirtz, S. y De Podesta, M. E. (2007). *Mejorar la gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Gránica.
- Hales, C. P. (1986). What do managers do? A critical review of the evidence. *Journal of Management Studies* 23, 88-115.



- Hammersley, M. (1999). What's Wrong with Ethnography? The Myth of Theoretical Description. En G. B. Alan Bryman Roberto, *Qualitative Research* (Vol III, pp. 52-71). London: SAGE.
- Hansford, B. Tennent, L. y Ehrich, L. C. (2003). Educational Mentoring: Is it worth the effort? *Education, Research and Perspectives*, 30(1) 42-75. Recuperado el 30 de septiembre de 2012 en <http://eprints.qut.edu.au/2259/1/2259.pdf>.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2004). The seven principles of sustainable leadership. *Educational leadership*, 61(7), 8-13.
- Hargreaves, A., Moore, S., Fink, D., Brayman, C. y White, R. (2003). *Succeeding leaders? A study of secondary principal rotation and succession: Final report of the Ontario Principals Council*. Toronto: Ontario Principals' Council.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Morata.
- Hargrove, E. C. y Nelson, M. (1984). *Presidents, politics, and policy*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Harling, L. L. (2009). A tale of two narratives. Ontological and epistemological narratives. *Narrative Inquiry*, 9 (2), 219-232. doi 10.1075/ni.19.2.02har.
- Harris, A., Muijs, D. y Crawford, M. (2003). *Deputy and assistant head: building leadership potential*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Hartzell, G. N. (1993). The assistant principal: Neglected actor in practitioner leadership literature. *Journal of School Leadership*, 3, 707-723.
- Hartzell, G., Williams, R. y Nelson, K. (1995a). *New voices in the field: the work lives of first-year assistant principals*. Thousand Oaks, CA.: Corwin Press.
- Hartzell, G., Williams, R. y Nelson, K. (February, 1995b). *The influential assistant principal: Building influence and a stronger relationship with your principal*. Paper presented at the National Association of Secondary School Principals, San Antonio TX.
- Harvey, M.J. (1994), The deputy principalship: retrospect and prospect. *The International Journal of Educational Management*, 8 (3), 15-25.
- Hausman, C., Nebeker, A., McCreary, J., y Donaldson, Jr., G. (2002). The worklife of the assistant principal. *Journal of Educational Administration*, 40 (2/3), 136-157.
- Hernández, R., Fernández, C. B. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la investigación* (Cuarta edición). México: McGraw Hill.
- Holmes, J. A., Jr. (1999). Increasing the leadership role of the assistant principal. *Schools in the Middle*, 8(5), 13-16.



- House, R. J. (1977). A theory of Charismatic leadership. En J. G. Hunt and L. L. Larson (Eds.), *Leadership. The cutting edge*. Carbondale: Southern Illinois University Press, pp. 189-207.
- Hualde, A. (2001). *Aprendizaje industrial en la frontera norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. Tijuana: Colegio de la Frontera Norte.
- Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teacher College Record*, 91 (1), 31-57
- Hughes, R., Ginnet, R., y Cursphy, G. (2006) *Leadership: Enhancing the lessons of Experience*. New York: McGraw-Hill.
- ISEP (2012). *Lineamientos normativos para la gestión institucional, escolar y pedagógica para el ciclo escolar 2012-2013*. Mexicali: Sistema Educativo Estatal. Recuperado el 3 de marzo de 2013 de <http://www.educacionbc.edu.mx/eventos/2012/LINEAMIENTOS2012/Lineamientos%20ISEP%202012%202013%20Final%201%20de%20Agosto.pdf>
- Johnson, C. (2004). Reflections on the vice principalship. *Leadership*, 34 (1), 32-34
- Juárez, S. (2013). *El liderazgo transformacional directivo orientado a la mejora del logro educativo. El caso de la escuela primaria pública Dr. Octavio León Medellín en Ensenada, Baja California*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Baja California, Ensenada. Recuperado el 10 de octubre de 2013 de <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Susana%20Ju%C3%A1rez%20Salgado.pdf>.
- Kaplan, L.S. y Owings, W.A. (1999). Assistant principals: the case for shared instruccional leadership. *NASSP Bulletin*, 83 (610), 80-94.
- Koru, J. (1993). The assistant principal: Crisis manager, custodian, or visionary? *NASSP Bulletin*, 77 (556), 67-71.
- Kvale, S. (1989). *Issues of validity in qualitative research*. Lund, Sweden: Studentlitteratur.
- Kwan, P. y Walker, A. (2008). Vice-principalship in Hong Kong: aspirations, competencies, and satisfaction. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), 73-97.
- Kwan, P. y Walker, A. (August, 2010). Secondary school vice-principals: commitment, challenge, efficacy and synchrony. *British Educational Research Journal*, 36 (4), 531-548.
- Kwan, P. (2009). The vice-principal experience as a preparation for the principalship. *Journal of Educational Administration*, 47 (2), 191-205.
- Kwan, P. (2011). Examining the mediating effect of job satisfaction on the relation between responsibilities and carrer aspiration of vice-principals. *Internationa Journal of Educational Research*, 50, 349-361.



- Kwan, P. y Walker, A. (2012). Linking vice-principals' perceptions of Responsibilities. Job Satisfaction and Carrer Aspirations. *ISEA*, 40 (1), 3-18.
- Labov, W. (2006). The Transformation of Experience in Narrative. En A. Jawoski, y N. C. (eds.), *The Discourse Readers* (Second Ed.) (pp. 214-226). New York: Routledge.
- Landesman, M. (2008). *Relatos de vida, trayectorias e identidad*. México: UNAM.
- LeCompte, M. D., y Schensul, J. (1999). *Analysin & Interpreting ethnography data* (vol. 5). California: SAGE.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of different sources of leadership on students engagement in schools. En K. A. Riley y K. Seashore (Eds.), *Leadership for change and school reform. International perspectives* (pp. 50-66). NY: Routledge Falmer.
- Leithwood, K. (1994). *Liderazgo para la reestructuración de las escuelas*. *Revista de Educación*, 304, 31-60.
- Leithwood, K. (2005). *Educational Leadership. A review of the research. Prepared for the laboratory for student success*. Toronto: Teple University Center for Research in Human Development and Education.
- Leithwood, K. (February, 1992). The move toward Transformational leadership. *Transforming leadership*, 49 (5), 8-12.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (April, 1998). *Distributed leadership and student engagement in school*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. San Diego.
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Coffin, G. (1995). Preparing School leaders: What Works? *Connections!*, 3 (3), 1-8.
- Lewis, O. (1964). *Los hijos de Sánchez*. México D.F: Fondo de Cultura Económica.
- López, G. (2010). Modelos culturales sobre el trabajo en equipo: conflictos entre los discursos de la escuela, la clase social, el género y la familia. En G. López y C. Pérez (Coord.) *Discursos e identidades en contextos de cambio educativo*. México: Plaza y Valdés.
- Lorenzo, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.
- Lourau, R. (2007). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Malone, R. (2001). *Principal mentoring*. Recuperado el 29 de noviembre de 2011 de <http://www.ericdigest.org/2003-3/consejería.htm>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.



- Marcelo, C. (1997). *Evaluación y modelos para la formación continua de los formadores*. Universidad de Sevilla. Recuperado el 09 de agosto de 2010 de <http://prometeo.us.es/recursos/seminario/marcelo.doc>.
- Marshall, C. y Greenfield, W.D. (1985). *The socialization of the assistant principalship: a model of orientation to the administrative career*. Trabajo presentado en el Annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Marshall, C. (1985). Professional shock: the enculturation of the assistant principal. *Education and Urban Society*, 18 (1), 28-58.
- Marshall, C. (1991). *The assistant principal: Leadership choices and challenges*. Newbury Park, CA: Corwin Press.
- Marshall, C. (1992). The assistant principalship: An overview of the frustrations rewards. *NASSP Bulletin*, 76 (547), 88-94.
- Marshall, C. (1993). *The unsung role of the career assistant principal*. Reston, VA: NASSP.
- Marshall, C., y Greenfield, W. (1987). The Dynamics in the Enculturation and the Work in the Assistant Principalship. *Urban Education*, 22(1), 36-52.
- Marshall, C., y Hooley, R. M. (2006). *The assistant principal: Leadership choices and challenges* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marshall, C., Mitchell, B. y Gross, R. (1994). *A typology of the assistant principalship: A model of orientation to the administrative career*. *Advances in Education Administration: New Directions in Educational Administration: Policy, Preparation, and Practice* (Vol. 3). Greenwich, CT.: JAI Press.
- Marshall, C., Mitchell, B., Gross, R., y Scott, D. (1992). The Assistant Principalship: A Career Position or a Stepping-Stone to the Principalship? *NASSP Bulletin*, 76(540), 80-88.
- Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, 62 (3). 279-297.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung. Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Recuperado el 28 de enero de 2012 de <http://qualitative-research.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>.
- McEwan, E. K. (2003). *7 Steps to Effective Instructional Leadership* (Second Edition). Thousand Oaks: Corwin Press.
- McEwan, E. K. (2003). *Ten traits of highly effective principal*. California: Corwin Press.
- Mèlich, J. C. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós.
- Mendiola, A. (2008). *Mujeres fronterizas*. Tijuana: Editorial Mujeres fronterizas.



- Meneses, E. (1998). *Tendencias Educativas Oficiales en México 1921-1911*. México D. F.: Ediciones Purrúa.
- Mertz, N. (2000). *Contextualizing the position of assistant principal*. Trabajo presentado en el Annual Meeting of the University Council for Educational Administration, Albuquerque, NM.
- Mertz, N. (2006). The organizational socialization of assistant principals. *Journal of School Leadership*, 16 (6), 644-75.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). *A Expanded Sourcebook. Qualitative Data Analysis*. (Second Edition). Thousands Oaks: Sage.
- Miller, D. (2010). Jóvenes Mexicanos. Trayectorias escolares o laborales. Reseña de Guerra Ramírez, María Irene (2009). Trayectorias formativas y laborales de los jóvenes de sectores populares. Un abordaje biográfico. México: ANUIES. *RMIE*, 15, (46), 981-984.
- Milton, E.; Piñera, D. y Trujillo, G. (2011). *Conjunción de Chiapas y baja California*. Mexicali: UABC.
- Miner, J. B (1975). The uncertain future of the leadership concept: An overview. En J. G. Hunt y L. L. Larsons (Eds.). *Leadership Frontiers*. Kent OH: Kent State University Press.
- Miner, J. B. (1982). The Uncertain Future of the Leadership Concept: Revisions and Clarifications. *The Journal of Applied Behavioral Science* September, 18, 293-307,
- Mintzberg, H. (1973). *The nature of managerial work*. New York: Harper & Row.
- Mora, J. (2003). *La visita de profesores como modalidad formativa en un Programa de Educación Médica Continua. Un estudio de caso*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad Autónoma. Ensenada.
- Mulford, B y Silins, H. (2003). Leadership of organizational learning and improved student outcomes—What do we know? *Cambridge Journal of Education*, 33 (2), 175-195.
- Mulford, B. y Moreno, J. M. (2006). Sinking ships, emerging leadership: A true story of sustainability (or the lack thereof). *The Educational Forum*, 70, 204-214.
- Mulford, B. (2003). *School leaders: Changing roles and impact on teacher and school effectiveness*. Educational and Training Policy Division: OECD.
- Mulford, B. (2008). *The leadership challenge: Improving learning in school*. Australian Council of Educational Research. Camberwell, Victoria: ACER Press.
- Mulford, B., Kendall, D., Edmunds, B., Kendall, L., Ewington, J. y Sillins, H. (2007) Successful school leadership: what is it and who decides? *Australian Journal of Education*, 51 (3), 228-246.



- Murillo, F. J. (2006). Una dirección escolar para el cambio: del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e), 1-14.
- Murillo, F.J. (1999). Claves para la "Mejora de la Eficacia Escolar". *Crítica*, 866, 34-38.
- Murillo, J. (2005). Una panorámica de la carrera docente en Latinoamérica. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional. *Revista Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe*, 1, 52-58. Recuperado el 20 de diciembre de 2008 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Navarro, C. (2010). *Caracterización del trayecto de los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: condiciones, implicaciones y aprendizajes*. (Tesis de maestría). Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo- Universidad Autónoma de Baja California. Ensenada Recuperado el 3 de marzo de 2013 de <http://iide.ens.uabc.mx/images/pdf/tesis/MCE/Tesis%20MCE%20Claudia%20Navarro%20Corona.pdf>.
- Navarro, C.; Cordero, G. y Torres, R. M. (Julio-diciembre, 2011). Trayecto laboral en el magisterio: los caminos para llegar a ser directivo escolar. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13 (2), 147-175.
- Negrete, T. (2006). *Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*. México: Pomares Editores-UPN.
- Nicastro, S. (2004). *Trabajar en la gestión institucional. Vicisitudes de un lugar vulnerable*. Módulo II, Clase 2 del Diploma de Gestión Campus Virtual. FLACSO. Recuperado el 05 de diciembre de 2011 de <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmetodologiafeyc.ecaths.com%2Farchivos%2Fmetodologiafeyc%2Fgestion%2520Nicastro.doc&ei=IKRqT7g659OIAtrnhIoF&usq=AFQjCNFXtdbUaBG1PbKpaJMb-Wxm6PR50A>.
- Nicastro, S. (Octubre, 1996). La posición institucional del director. *IICE: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 5 (9), 32-40.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Nieto, J. M. (2008). Perspectivas teóricas de la organización escolar (Capítulo 1, pp. 1-23). En M. T. González (Coord.) *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*, Madrid: Pearson.
- Nieuwenhuizen, L. M. (2011). *Understanding the complex role of the assistant principal in secondary schools*. (Tesis doctoral). University of Missouri-Columbia.
- OCDE (2009). *Informe TALIS la creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados. Primera encuesta internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje*, España: Santillana.



- OCDE (2010). *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*. México: Autor.
- Olesen, H. S. (2011). Crisol de diversas inspiraciones: el enfoque biográfico y la historia de vida en investigaciones sobre el aprendizaje de adultos en Europa. En J.A. Serrano y J. M. Ramos (Coord.). *Trayectorias, biografías y prácticas*. México D.F: Universidad Pedagógica Nacional pp. 43-69.
- Oleszewski, A. Shoho, A. y Barnett, B. (2012). The development of assistant principals: a literature review. *Journal of Education Administration* 50 (3), 264-286.
- Oliver, R. (2005). Assistant principal professional growth and development: a matter that cannot be left to change. *Educational Leadership and Administration*, 17, 89-100.
- Oprey, S.J. (1999). *A study of selected middle school assistant principals as instructional leaders*. (Tesis doctoral), University of Huston, TX.
- Ortega, F., Castillo, J. y Bettín, G. (2002). *Fundamentos de sociología*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ortiz, M. B. (2003). *Carrera Magisterial, un proyecto de desarrollo profesional*. Cuadernos de discusión (Vol. 12). México D. F.: SEP.
- Pérez, I. (2005). *La cruz y otras minucias*. Tijuana. Editorial Rofique.
- Petzko, V. (2008). The perception of new principals regarding the knowledge and skills important to their initial success. *NASSP Bulletin*, 92 (3), 224-250.
- Phillips, D. C. (1990). Postpositivistic science: Myths and realities. En E. G. Guba (Ed.), *The paradigm dialog* (pp. 31-45). NewburyPark, CA: Sage.
- Pinnegar, S., y Daynes, J. G. (2006). Locating narrative inquiry historically:Thematics in the turn to narrative. En D. J. (Ed.), *Handbook of narrative inquiry*. (pp. 1-34). Thousand Oaks: SAGE.
- POBC (1995). *Ley de Educación del Estado de Baja California*. Publicado en el Periódico Oficial del Estado de Baja California el 29 de septiembre de 1995. Recuperado el 16 de octubre de 2012 de http://www.congresobc.gob.mx/legislacion/Parlamentarias/TomosPDF/Leyes/TOMO_VI/LEYEDUC_25OCT2013.pdf
- POJ (2011) *Manual de organización. Nivel de Educación secundaria*. Publicado en el Diario Oficial de Jalisco el Sábado 9 de abril de 2011. Número 26. Sección I V. Recuperado el 28 de febrero de 2013 de <http://www.ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Estatal/Jalisco/wo61118.pdf>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8, 5-23.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D. (2008). *Improving School Leadership: Case Studies on System Leadership explores the emerging systemic role of school leaders* (Vol. 2): Paris: OCDE.



- Pont, B., Nusche, D., y Moorman (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice reports on the overall findings of the OECD study of school leadership*. Paris: OCDE.
- Pope, B. (1979). *The mental health interview: research and application*. New York: Pergamon Press.
- Porta, S., y Silva, M. (s.f.). *La investigación Cualitativa: El análisis de contenido en la investigación cualitativa*. Recuperado el 18 de febrero de 2010 de <http://www.uccor.edu.ar/paginas/REDUC/porta.pdf>.
- Portner, H. (2005). *Teacher Mentoring and Induction. The state of the art and beyond*. California: Corwin Press.
- Pozner, P. (2008). *El directivo como gestor de aprendizajes escolares (5 ed.)*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Quong, T. (2006). Asking the hard questions: being a beginning principal in Australia. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 376-388.
- Rabadán, R., y Ato, M. (2003). *Técnicas cualitativas para la investigación de mercados*. Murcia: Ediciones Pirámide.
- Ramos, J. L. y Macías, C. (2012). Formación profesional en la ENAH: La experiencia de vivir una trayectoria escolar. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num14/inves/ramos_trayectoria_escolar_enah.html.
- Ramos, J. M. (2010). *Senderos de la ética. Gestión y acciones de ayuda*. México: Horizontes Educativos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Read, S. (2012). Factors that influence the preparedness of teachers for vice-principal role. Chapter 2. En Autum K. Tooms; Bruce G. Barnett y Alan, R. Shoho. *Examining the Assistant Principalship: New Puzzles an Perennial Challenges for the 21st Century*. Unites States: Information Age Publishing Inc.
- Reed, D.B. y Connors, D.A. (1982). The vice-principals in urban high schools. *Urban Education*, 16(4), 465-481.
- Reed, D.B. y Himmler, A. (1985). The work of the secondary vice principal. *Education and Urban Society*, 18 (1), 59-84.
- Reismman, C. K. (1993). *Narrative Analysis*. California: SAGE.
- Remedi, E. (2004a). La institución, un entrecruzamiento de textos. En E. Remedi. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez Editores (pp. 25-55).
- Remedi, E. (2004b). *La intervención Educativa*. Conferencia magistral presentada en el marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, celebrada del 28 de marzo al



2 de abril de 2004 en el Hotel Cibeles. México, D.F. Recuperado el 05 de diciembre de 2011 de http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCCQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.lie.upn.mx%2Fdocs%2Fdocinteres%2FConferencia_Eduardo_Remedi.doc&ei=NqtqT47mI-HYiQKZn5iUBQ&usg=AFQjCNElB2smyBanCZk3Hmvmnogzs3wyadA.

- Remedi, E. (2008). *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas 1959-1977*. México: Casa Juan Pablos.
- Retelle, E. (2010). Promotion of the assistant principal to the principalship: good work is no guarantee. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 5 (1) Recuperado el 23 de marzo de 2013 de <http://cnx.org/content/m33961/latest/>
- Ribbins, P. (1997). Heads on deputy headship: impossible roles for invisible role holders? *Educational Management and Administration*, 25 (3), 295-308.
- Rintoul, H. (2012). The new urgency of vice-principalship. Chapter 6. En Autum K. Tooms; Bruce G. Barnett y Alan, R. Shoho. *Examining the Assistant Principalship: New Puzzles and Perennial Challenges for the 21st Century*. Unites States: Information Age Publishing Inc.
- Rodríguez, G., Gil, J., y Garcia, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romo, R. M. (2004). Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de Psicología. En E. Remedi. *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México: Plaza y Valdez Editores, pp. 93-128.
- Romo, R. M. (2005). Identidades socioprofesionales e historia institucional. Memoria de ponencias. Séptimo Congreso Nacional de Estudios del Trabajo de la Asociación Argentina de Especialistas de Estudios del Trabajo. Recuperado el 4 de enero de 2014 de <http://www.aset.org.ar/congresos/7/12012.pdf>
- Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. Los Ángeles, CA.: SAGE.
- Sammons, P., Hillman, J. y Mortimore, P. (1988). *Características clave de las escuelas efectivas*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Sancho, J. M.; Hernández, F.; Herraiz, F. y Vidiela, J. (Octubre-diciembre, 2009). Una investigación narrativa en torno al aprendizaje de las masculinidades en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43), 1155-1189.
- Scheerens, J. (1992). *Effective schooling*. Londres: Cassell.
- Schein, E. H. (1971). The individual, the organization, and the career: a conceptual scheme. *The journal of Applied Behavioral Science*, 7 (4). Consultado en <http://jab.sagepub.com/cgi/content/short/7/4/401>



- Schermuly, C., Schermuly, R. y Meyer, B. (2011). Effects of vice-principals' psychological empowerment on job satisfaction and burnout. *International Journal of Educational Management*, 25 (3), 252-264.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schvarstein, L. (2003). *Inteligencia Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Schwartz, H., y Jacobs, J. (1984). *La observación participante y la entrevista*. México: Trillas.
- Scoggins, J. A., y Bishop, H. L. (1993). *A review of the literature regarding the roles and responsibilities of assistant principals*. Paper presented at the annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, LA.
- SEP (1981) *Manual de Organización de educación secundaria*. Recuperado el 10 de mayo de 2012 de <http://www.google.com.mx/basica.sep.gob.mx>
- SEP (1982a) *Manual de Organización de educación secundaria técnica*. Recuperado el 10 de mayo de 2012 de <http://www.iae.org.mx/documentos2011/2009/material%20extra/Manual%20de%20organizacion%20Esc%20Sec%20Tecnica.pdf>
- SEP (1982b). *El director del plantel de educación secundaria*. Recuperado el 7 de febrero de 2012 de <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/secundaria.pdf>
- SEP (2000). *Unidad de Servicio y Apoyo a la Educación Regular. Subsecretaría de Planeación y Coordinación*. Recuperado el 10 de febrero de 2013 de <http://dgpp.sep.gob.mx/estadi/inicio%20de%20curso%202000-2001%20senç/index.htm>
- SEP (2005). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas secundarias*. México: Autor
- SEP (2006a). *Plan de Estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006b). *Taller de inducción de la Reforma de la Educación Secundaria. El papel de los directores y supervisores escolares en el apoyo a la implementación del plan de estudios 2006*. México: SEP.
- SEP (2006c). *Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas. Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de educación básica*. México: Autor.
- SEP (2007a). *Reforma Integral para la Educación Básica. Acciones para la implementación curricular 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2007b). *Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas*. México: Autor.
- SEP (2010). *Estándares de gestión para las escuelas de educación básica en México*. México: Autor.



- SEP (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica*. México: Autor.
- SEP- SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: SEP
- SEP-SNTE (1973). *Reglamento de Escalafón para los Trabajadores al Servicio de la Secretaría de Educación Pública*. Publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de diciembre de 1973. Recuperado el 18 de febrero de 2013 de http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/regla-etssep.pdf
- SEP-SNTE (1998). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. Recuperado el 15 de mayo de 2009 de <http://www.seccion37.com.mx/lineamientos.htm>
- SEP-SNTE (2011). *Lineamientos Generales de Carrera Magisterial*. Recuperado el 3 de marzo de 2013 de http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2241/1/images/LINEAMIENTOS_GENERALES_2011.pdf
- Slater, C., García-Garduño, J.M. y López-Gorosave, G. (2008). Challenges of a successful first-year principal in Mexico. *Journal of Educational Administration*, 46 (6), 702-714.
- Smith, J. E., Carson, K. P. y Alexander, R. A. (1984). Leadership: It can make a difference. *Academy of Management Journal* 27, pp. 765-776.
- Spradley, J. (1980). *Participant observation*. Minnesota: Hold, Rinehart and Winston.
- Staton, A. Q. (2008). *Teacher Socialization. The international Encyclopedia of Communication*. Wolfgang: Donsbach.
- Straus, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquía-Contus.
- Strong, M. *Effective teacher induction and mentoring: assessing the evidence*. New York: Teacher College Press, Culumbia University. 2009.
- Swaffield, S. (2009). *Headteachers' views of how they are supported and challenged: Questionnaire responses*. 22nd International Congress for School Effectiveness and Improvement, Vancouver, Canada.
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1990). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós SAICF.
- Thieme. C. P. (2005). *Liderazgo y eficacia en la educación primaria. El caso de Chile* (Tesis Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Trenti, F (2008). *Medio ciclo de procuración de justicia en Baja California*. México: Ediciones Giclico.
- Trenti, F. (2007). *La mano de Dios*. México: Ediciones Giclico



- Tucker, R. C. (1981). *Politics as leadership*. University of Missouri Press: Columbia.
- Ulloa, F. (1996). Psicología de las instituciones: una aproximación psicoanalítica. *Revista Argentina de Psicología*, 26 (1), 1-17.
- Ulloa, F. (1996). Psicología de las instituciones: una aproximación psicoanalítica. *Revista Argentina de Psicología*, 30, 33-65.
- Van Gennep, A. (1960). *The rites of passage*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Villalobos, P. (1981). Estructuras de poder Max Weber. Jurídica. *Anuario del Departamento de Derecho de la Universidad Iberoamericana I y II* (13). pp. 893-904.
- Waskiewicz, S.P. (1999). *Variables that contribute to job satisfaction of secondary assistant principals*. VA: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Watson, K. (2005). How are assistant heads affecting primary school management and how do their opinions, attitudes and beliefs affect their work? *Management in Education*, 19(4), 24-7.
- Weber, M. (1978). *Economy and society*. Londres: University of California Press.
- Weber, M. (1979). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Premiá editora de libros, S. A.
- Weber, M. (1980). *El político y el científico*. Quinta edición. Madrid: Alianza Editorial
- Weindling, D. y Dimmock, C. (2006). Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 325-340.
- Weindling, D., y Earley, P. (1987). *Secondary headship: The first years*. Windsor: Nfer-Nelson.
- Weller, L. D., y Weller, S. J. (2002). *The assistant principal: Essentials for school leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wolcott, H. F. (1990). On seeking -and rejecting- validity in qualitative research. En E. W. Eisner y A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (pp. 121-152). New York: Teachers College Press.
- Wolcott, H. F. (2009). *Writing Up Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: SAGE.
- Woods, P. (1995). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Wortmann, K.; Cavanaugh, C.; Kennedy, K.; Belderrain, Y.; Letourneau, T. y Zycouris, V. (2008). Online teacher support programs: mentoring and coaching models. Recuperado el 07 de diciembre de 2010 de [http:// www.inacol.org/research/docs/NACOL_OnlineTeacherSup](http://www.inacol.org/research/docs/NACOL_OnlineTeacherSup)
- Woycikowska, C., De Clercq, B., Dufaur, J. L., Pfander-Meny, L., y Pinard, A. (2008). *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.



- Wright, J., Siegrist, G., Pate, J., Monetti, D., y Raiford, S. (2009, July 18). Perceived Induction Needs for Beginning Principals. Recuperado el 23 de marzo de 2012 de <http://cnx.org/content/m29646/1.1/>
- Yukl, G. (1989). Managerial leadership: A review of theory and research. *Journal of management* 15, 251-289.
- Yukl, G. (2008). *Liderazgo en las organizaciones*. Madrid: Pearson. Prentice Hall.
- Zaleznik, A. (1977). Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review*, 55 (5), pp. 67-78.
- Zorrilla (2004). La educación secundaria en México: al filo de su reforma. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2004, 2, (1) <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Zorrilla.pdf>.





Apéndices

Apéndice A. Cuestionario de Identificación de los Participantes

FORMACIÓN ACADÉMICA

1	Técnicos	
2	Normal	
3	Licenciatura	
4	Maestría	
5	Doctorado	
6	Diplomados	
7	Otros	

TRAYECTORIA LABORAL

	Puestos ocupados	Tiempo	Lugar o características generales de la escuela
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

¿Trabaja en otro lugar?

Puesto que desempeña _____ Horas a la semana _____

CARACTERÍSTICAS DE LA ESCUELA DONDE ES SUBDIRECTOR

Tipo de escuela	1 Rural	2 Urbana	3 Marginal
No. profesores		No. Estudiantes	

¿Qué personal tiene a su cargo? _____



Apéndice B. Primera entrevista de la batería de guiones para entrevista

ENTREVISTA I. INGRESO AL PUESTO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA (para reporte)

Pseudónimo	Clave de entrevista
Fecha	Tipo de entrevista
Lugar	Municipio

GUÍA

Eje de conversación	Preguntas Guía
1. Condiciones de entrada	1. ¿Por qué quiso ser subdirector? ... ¿Qué expectativas tenía del puesto? 2. ¿Qué funciones debe cumplir un subdirector? 3. Usted, ¿Cómo las aprendió? 4. ¿Cómo llegó a trabajar a esta escuela? <u>(o en otras escuelas como subdirector)</u> 5. ¿Qué encontró aquí?
2. Aprendizaje de las funciones	6. ¿Qué actividades, situaciones, funciones o responsabilidades le resultaron difíciles en el nuevo puesto? ... ¿Cómo logró superarlo? ... ¿Quién le ayudó?
3. Relaciones laborales y personales con el claustro de profesores	7. Al principio ¿Cómo fue su relación con los docentes, con su director y representante sindical? 8. ¿Cómo evolucionó su relación? ... ¿A qué atribuye el cambio? 9. ¿La condición de ser subdirector novato o subdirector experimentado en una nueva escuela hace diferente el ingreso a una nueva escuela?
4. Las figuras de autoridad	10. ¿Qué aprendió de los directores con los que trabajó como subdirector?
5. Enseñanza a subdirectores noveles	11. ¿Qué es lo más importante o indispensable que debe saber un docente para desempeñarse en la subdirección escolar? ¿Qué se necesita para tener éxito en el puesto?

NOTAS:



Apéndice C. Segunda entrevista de la batería de guiones para entrevista

ENTREVISTA II. EGRESO DEL PUESTO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA (para reporte)

Pseudónimo	Clave de entrevista
Fecha	Tipo de entrevista
Lugar	Municipio

GUÍA

Eje de conversación	Preguntas Guía
1. Actividades y funciones	1. Describa un día cotidiano de trabajo en su puesto de subdirector... .. ¿Qué otras funciones realiza? 2. ¿Quién asigna las funciones?
2. Toma de decisiones	3. ¿Cuáles son las decisiones más importantes o trascendentes que deben tomarse en la escuela? 4. ¿A quién corresponde tomar esas decisiones? ¿Cómo participa usted?
3. Resolución de dificultades	5. ¿Cuáles son las dificultades más graves a las que se ha enfrentado como subdirector? 6. ¿Cómo llega a la conclusión de cuál es la mejor solución? ¿Cómo se solucionó?
4. Trabajo con el director	7. ¿Qué tipo de problemas deben ser resueltos con la colaboración del director? ¿Cómo interviene usted?
5. Sucesión del puesto	8. ¿Cuál ha sido su mayor logro en su tiempo como subdirector escolar? 9. ¿Cuál es su legado dentro de esta escuela? 10. ¿Qué debería retomar o continuar el nuevo subdirector?

NOTAS:



Apéndice D. Tercera entrevista de la batería de guiones para entrevista

ENTREVISTA III. DE CARA AL ASCENSO

DATOS DE IDENTIFICACIÓN DE LA ENTREVISTA (para reporte)

Pseudónimo	Clave de entrevista
Fecha	Tipo de entrevista
Lugar	Municipio

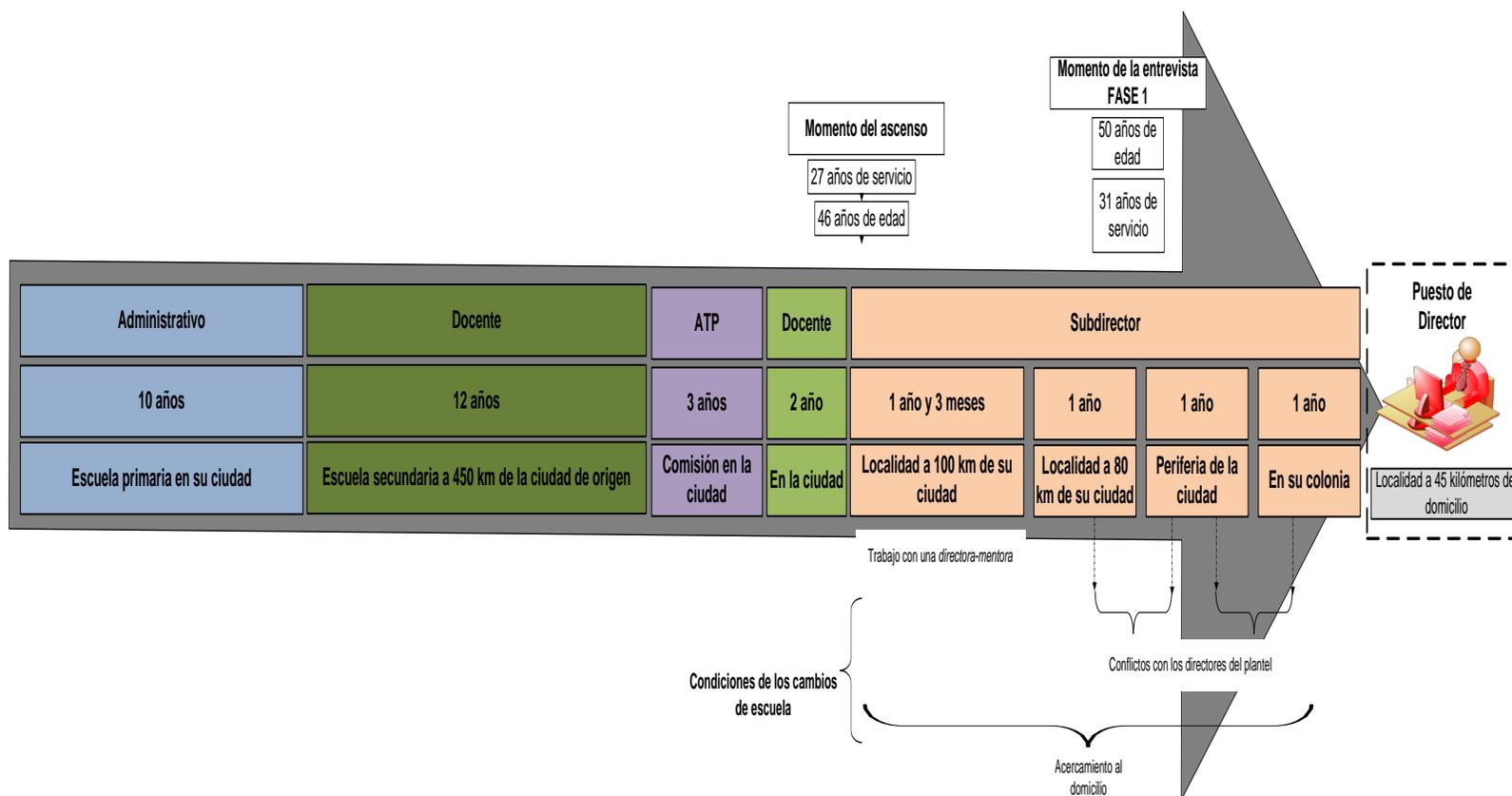
GUÍA

Eje de conversación	Preguntas Guía
1. Expectativas del puesto directivo y del trabajo	1. ¿Por qué quiso ser director? 2. ¿Cómo se imagina que será como director? 3. ¿Qué aspectos de su formación, personalidad, experiencia, le serán más importantes para desempeñarse como director? ¿Qué no le será útil?
2. Concepción de liderazgo	4. ¿Qué características debe tener un director escolar? 5. ¿Qué entiende por liderazgo? 6. ¿Cómo planea establecer su liderazgo en el nuevo puesto?
3. Aprendizajes del puesto de subdirector	7. ¿Qué aprendizajes del puesto de subdirector le serán útiles en su nuevo puesto? ¿Qué no le será útil?
4. Conocimiento de la nueva escuela	8. ¿Ya sabe a qué escuela va?..... ¿Cómo se decidió la escuela a donde iría? 9. ¿Conoce a alguien en la nueva escuela? ¿Tiene aliados? 10. ¿Qué sabe de la nueva escuela?
5. Sucesión al nuevo puesto	11. ¿Sabe quién fue el director anterior? ¿Sabe por qué motivo el puesto está vacante? ¿Hay algún interino? 12. ¿Sabe cómo se han estado haciendo las cosas en aquella escuela? ¿Qué planea seguir? 18. ¿Qué planea cambiar?

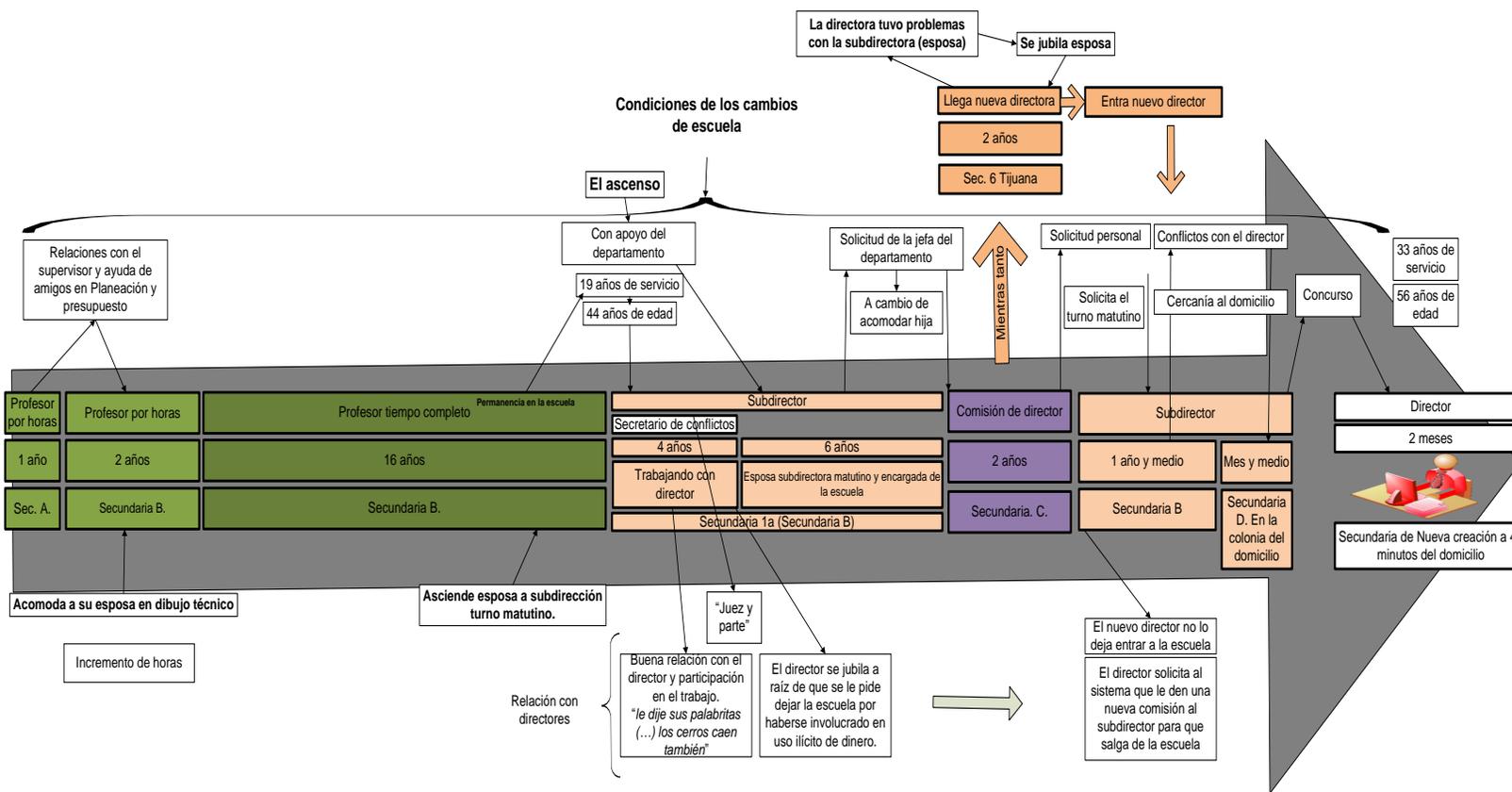
NOTAS:

Apéndice E. Biogramas presentados a los participantes en la cuarta entrevista

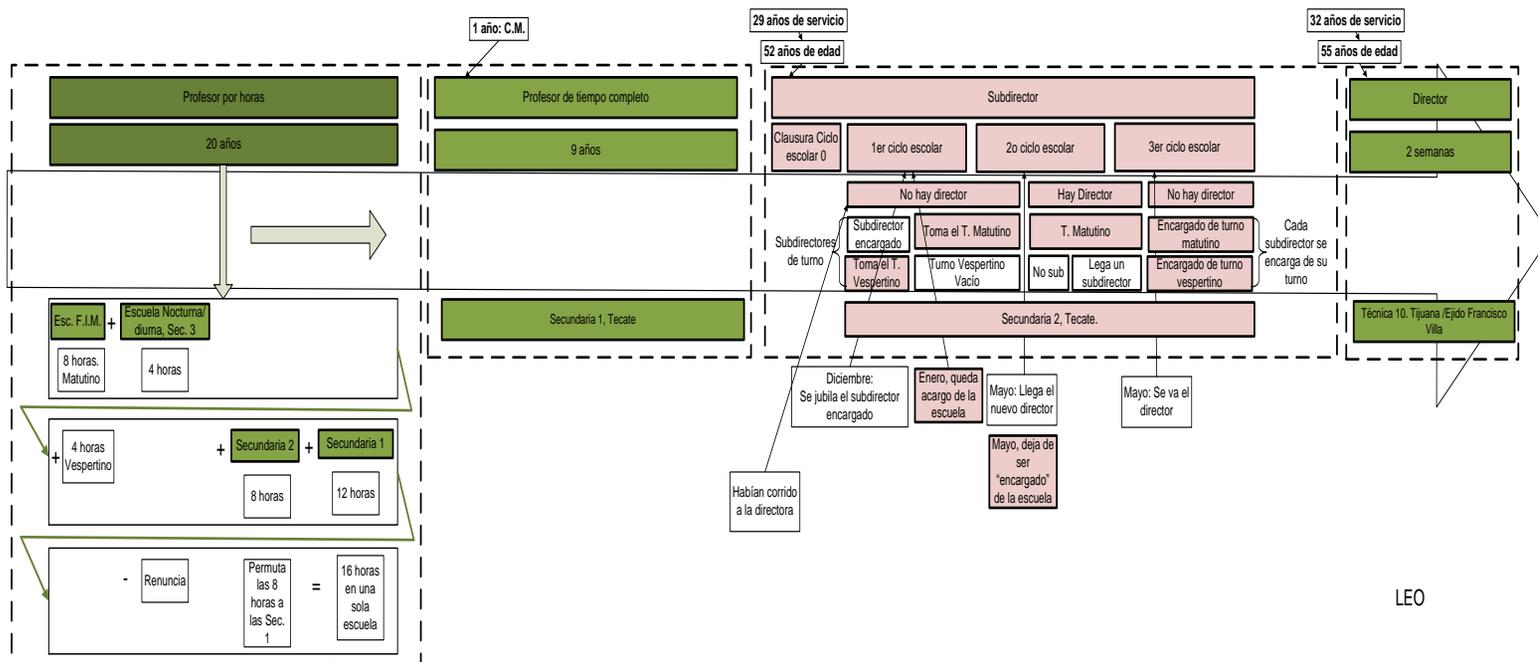
Itinerario de Javier.



Itinerario de Juan



Itinerario de Rubén.



LEO



Itinerario de Cosme.

