



Universidad Autónoma de Baja California
Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

“Caracterización del trayecto de los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: condiciones, implicaciones y aprendizajes”

T E S I S

Que para obtener el grado de

Maestría en Ciencias Educativas

Presenta

Paudia Navarro Corona

Ensenada B. C. septiembre de 2010



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



“Caracterización del trayecto de los profesores de escuelas secundarias estatales para llegar al puesto directivo: condiciones, implicaciones y aprendizajes”

T E S I S

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Claudia Navarro Corona

APROBADA POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dra. Rosa María Torres
Hernández
Sinodal

Dra. Lucía Coral Aguirre
Muñoz
Sinodal

Mtro. José Manuel García
Hernández
Sinodal

Ensenada B. C. septiembre de 2010

DEDICATORIA

*A mi amante esposo, a quien adoro
y de quien mucho he aprendido.*

AGRADECIMIENTOS

Agradecimientos

Son muchos a quienes debo gratitud por las bondades que han tenido para conmigo; no obstante deseo agradecer a aquéllos a quienes, de forma más directa, me apoyaron en esta etapa de mi trayecto profesional.

*En primer lugar, agradezco al **Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo** por permitirme formar parte del grupo de estudiantes de la Maestría en Ciencias Educativas y por las oportunidades académicas que me fueron otorgadas.*

*Mi especial gratitud y cariño a la **Dra. Graciela Cordero**, directora de esta tesis, por su apoyo, su asesoría, su orientación y la ayuda que me brindó no sólo en el plano profesional, sino también en el personal. Le admiro y le respeto profesionalmente, pero sobre todo por ser una mujer virtuosa, paciente, prudente y de gran calidad humana
Muchas gracias por todas las oportunidades que me brindó.*

*Muchas gracias a los miembros del comité de este trabajo, **Dra. Rosa María Torres**, **Dra. Lucía Aguirre** y **Mtro. José Manuel García** por su valiosa contribución, orientación, asesoría y apoyo en la revisión y desarrollo de esta investigación.*

*También, gracias a todos mis maestros: **Lewis, Kiyoko, Guadalupe Pérez, Juan Carlos, Guillermo, Alejandra** y **Javier**, quienes además de contribuir en mi aprendizaje en el campo de la investigación, son gran ejemplo de esfuerzo, tesón y profesionalismo. En especial a **Carmen Pérez** por sus revisiones y consejos para mejorar el texto de la tesis y a **Luis Ángel Contreras**, a **Joaquín Caso** y a **Paola Ovalle** por el tiempo que me regalaron fuera de clases, por sus consejos y su apoyo.*

*Gracias especialmente al **Dr. David Abdel Mejía** por su orientación constante y sus sugerencias para mejorar esta tesis y para solucionar mis dudas en el proceso. Sobre todo muchas gracias por su amor y su paciencia que no se agota. Me siento orgullosa de ser tu esposa...*

Muchas gracias a todos los directivos y autoridades educativas que participaron en el estudio no sólo concediendo valiosa información para la investigación, sino compartiendo anécdotas profesionales y personales. Gracias por su confianza y su colaboración.

*Mi gratitud y recuerdo a mis compañeros de grupo de quienes escuché y aprendí las más diversas ideas y posturas. En especial muchas gracias a **Karla** por ser una gran compañera y por brindarme su valiosa amistad y a **Sheila** y **Benjamín** quienes con valiente honestidad y entereza me brindaron su apoyo, orientación y consejo.*

*Muchas gracias al personal administrativo porque hicieron que “los tiempos muertos” fueran más agradables. En especial gracias a **Zeila, Darlette, Isabel** y **Salvador** por toda su amabilidad y por regalarme parte de su tiempo.*

*Finalmente, no por ser el menos importante, muchas gracias al **Señor**, por darme esta oportunidad de superación profesional y por permitirme conocer a todas las anteriores personas para quienes le pido su más tierna bendición.*

ÍNDICES

Índice

Capítulo I. Introducción	2
1.1 Planteamiento del problema	2
1.2 Preguntas de investigación	9
1.3 Objetivos de investigación	10
1.4 Revisión de antecedentes	10
1.5 Justificación	13
1.6 Estructura de la tesis	14
Capítulo II. Marco teórico	16
2.1 Gestión escolar	17
2.1.1 Dimensión administrativa	20
2.1.2 Dimensión organizativa	21
2.1.3 Dimensión pedagógica	21
2.1.4 Dimensión comunitaria	22
2.1.5 Dimensión disciplinaria	23
2.2 La teoría organizacional	25
2.3 El aprendizaje de la función directiva	31
2.3.1 El aprendizaje en la práctica o por la experiencia	31
2.3.2 El aprendizaje por socialización	34
2.4 La autonomía profesional del directivo	36
2.4.1 La autonomía profesional individual	37
2.4.2 La autonomía del colectivo escolar	42
2.5 El poder, la autoridad y el liderazgo en la organización	45
Capítulo III. Metodología	51
Introducción	51
Fase 1. Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales	53
3.1.1 Revisión de la literatura	53
3.1.2 Preparación para la entrada al campo de investigación	54
Fase 2. Identificación del fenómeno de estudio	55
3.2.1 Construcción del objeto de estudio	55
3.2.2 Características de los participantes	57
Fase 3. Realización del trabajo de campo	58
3.3.1 Instrumento de investigación	58
3.3.2 Elaboración de la guía para la entrevista semiestructurada	59
3.3.3 Entrevista de contexto	60
3.3.4 Entrevistas con los directivos	61
Fase 4. Proceso para la descripción de resultados	62
3.4.1 Registro de los datos	62

3.4.2 Tratamiento de la información: codificación, categorización y análisis	62
Fase 5. Validación de resultados	64
Capítulo IV. El trayecto laboral de los profesores para llegar al puesto directivo	67
Introducción	67
4.1 El ingreso al puesto directivo	68
4.1.1 La basificación	71
4.1.2 La comisión	76
4.2 Carrera Magisterial	84
4.3 El salario en el ascenso: el binomio Escalafón-Carrera Magisterial	92
4.3.1 Ascenso a la subdirección	92
4.3.2 Ascenso a la dirección	95
Capítulo V. La experiencia de ser directivo escolar	98
Introducción	98
5.1 Definición de categorías	99
5.2 La motivación de los profesores para el ascenso	101
5.3 Implicaciones del acceso al puesto directivo	104
5.3.1 Implicaciones de tipo laboral	105
5.3.2 Implicaciones de tipo económico	108
5.3.3 Implicaciones de tipo familiar	109
5.3.4 Implicaciones de tipo personal	110
5.4 Aprender a ser director	111
5.4.1 El aprendizaje por socialización	113
5.4.2 El aprendizaje por auto-socialización	114
5.5 Funciones directivas	119
5.5.1 Dimensión administrativa	120
5.5.2 Dimensión organizacional	121
5.5.3 Dimensión pedagógica	122
5.5.4 Dimensión de participación social	123
5.5.5 Dimensión disciplinaria	124
5.6 El poder, la autoridad y el liderazgo del directivo	128
5.7 Autonomía del directivo	134
5.8 La participación del director en el ámbito político	140
Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones	146
6.1 Conclusiones	146
6.1.1 ¿Qué es lo que motiva a un profesor para buscar el ascenso a los puestos directivos?	148
6.1.2 ¿Qué implicaciones tiene el ascenso al puesto directivo?	149
6.1.3 ¿Cómo se llega a ser director?	152

6.1.4 ¿Cómo se aprende a ser director?	155
6.2 Recomendaciones	156
6.2.1 Recomendaciones realizadas por los participantes de la investigación	156
6.2.2 Recomendaciones para trabajos futuros	158
6.2.3 Comentario final	159
<i>Referencias</i>	<i>161</i>
<i>Anexos</i>	<i>173</i>
Anexo 1. Ficha de participante	173
Anexo 2. Cuestionario de contexto	174
Anexo 3. Cuestionario de participante	175
Anexo 4. Esquema de validación parcial	176

Índice de figuras

Figura 1. 1. Funciones de los directores de escuelas secundaria según la RES	5
Figura 2. 1. Actividades directivas pobres y enriquecedoras según Santos Guerra (1994)	25
Figura 3. 1. Método de la investigación.	52
Figura 3. 2. Formación de los colaboradores.	58
Figura 4. 1. Categorías emergentes sobre el ingreso al puesto directivo.	67
Figura 4. 2. Puestos administrativos a los que los profesores acceden por ascenso.	70
Figura 4. 3. Variantes en la direccionalidad del trayecto laboral de profesores a directivo.	83
Figura 4. 4. Trayecto escalafonario y ascenso a los puestos de confianza.	83
Figura 4. 5. Permanencia acumulable en las vertientes de Carrera Magisterial	89
Figura 4. 6. Pérdida de permanencia por ascenso.	90
Figura 4. 7. Ascenso dentro de la misma vertiente de Carrera Magisterial.	90
Figura 4. 8. Alternativas de ingreso a la subdirección.	94
Figura 4. 9. Alternativas de ingreso a la dirección.	96
Figura 5. 1. Categorías emergentes del trabajo directivo.	99
Figura 5. 2. Definición de categorías	100
Figura 5. 3. Tipos de implicaciones del ingreso al puesto directivo.	104
Figura 5. 4. Relación entre los aprendizajes adquiridos y el aprendizaje en la práctica.	118
Figura 5. 5. Dimensiones de la gestión escolar.	120
Figura 5. 6. Construcción de la autoridad.	129
Figura 5. 7. Abuso de autoridad.	133
Figura 5. 8. Autonomía en las actividades según la opinión de los directivos.	137
Figura 6. 1. Trayecto laboral, de profesor a director escolar	146
Figura 6. 2. Trayecto que siguen los profesores para llegar al puesto directivo	147
Figura 6. 3. Red de implicaciones de ingreso al puesto directivo	150

Índice de tablas

Tabla 4. 1. Especificación de los puntos escalafonarios.	69
Tabla 4. 2. Aumento en horas al ingreso salarial en los niveles de Carrera Magisterial.	87
Tabla 4. 3. Elementos y porcentajes de la evaluación global.	88
Tabla 4. 4. Años de permanencia necesaria en los niveles de Carrera Magisterial.	89
Tabla 5. 1. Motivaciones para buscar la promoción a los puestos directivos.	102

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

Capítulo I. Introducción

El Escalafón es el sistema por medio del cual los profesores acceden a los puestos directivos por medio de ascenso laboral. Este sistema de promoción incluye diversos factores escalafonarios para la evaluación de los aspirantes al cargo directivo; sin embargo, dentro de la evaluación no se incluye ningún elemento que exija una formación específica para el puesto. Dada esta condición se considera importante indagar cuáles son las características del trayecto que siguen los profesores estatales para obtener el puesto de director escolar.

Este primer capítulo del estudio aborda a detalle este problema de investigación; además presenta las preguntas y los objetivos del estudio. También incluye la revisión de antecedentes y la exposición de las razones que justifican el desarrollo del presente trabajo.

1.1 Planteamiento del problema

El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) fue firmado en 1992 por el SNTE, el gobierno federal y de las entidades estatales. Este documento fue conocido en el argot magisterial como el Acuerdo de las tres “erres” debido a las tres políticas que impulsó: a) reorganización del sistema educativo, b) reformulación de contenidos y materiales c) revalorización social de la función magisterial (Zorrilla, 2002). Estas políticas tuvieron implicaciones directas en el nivel de educación secundaria. A continuación se describe brevemente en qué consistió cada una de estas políticas.

Como resultado de la política de reorganización del sistema educativo establecida en el Acuerdo, se reformó en 1993 el Artículo Tercero Constitucional en donde se estableció la obligatoriedad del nivel secundaria. Además, ese mismo año se decretó la Ley General de Educación en donde se reafirmó la integración de la escuela secundaria a la educación básica y sus características de laicidad y gratuidad que hasta ahora permanecen en la educación elemental en México.

Por otro lado, la política de reforma de los planes y programas de educación secundaria de 1993 tuvo la finalidad de establecer congruencia y continuidad de la escuela

secundaria con la educación primaria, de tal manera que los estudiantes pudieran integrar conocimientos, habilidades y valores que les facilitaran su incorporación al nivel educativo superior o, en su defecto, al campo de trabajo (Miranda y Reynoso, 2006). Esta modificación fue valorada por la propia Secretaría de Educación Pública (SEP) como la aportación más importante al currículo (SEP, 2002).

La tercera política del ANMEB hizo referencia a la revalorización de la profesión magisterial. Con el propósito de reconocer la labor de los docentes e incrementar sus ingresos económicos, la SEP diseñó el Programa Nacional de Carrera Magisterial (Murillo, 2005). Si bien en el documento del ANMEB no se hacen referencias específicas a la participación de los directivos, éstos fueron incluidos en dicho Programa y tuvieron acceso a los beneficios económicos y formativos que Carrera Magisterial ofrece a los participantes.

En octubre de 2002, el gobierno federal puso en marcha el Proyecto de Renovación Pedagógica y Organizativa de las Escuelas Públicas de Educación Secundaria en donde uno de los propósitos principales fue realizar un diagnóstico general de la escuela secundaria (SEP, 2004). Los resultados obtenidos en dicho proceso mostraron la existencia de rezago, bajo logro y crisis en el modelo educativo adoptado. Algunos autores como Miranda y Reynoso (2006) y Sandoval (2006) abordan estos problemas. Sus argumentos y algunos datos encontrados en los documentos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) se comentan a continuación:

a) Rezago educativo. Según Miranda y Reynoso (2006) casi 700, 000 jóvenes mexicanos de entre 13 y 15 años no cursaron la secundaria a pesar de su obligatoriedad. De cada 100 que ingresaron a la educación secundaria, sólo 80 la concluyeron. Los datos de INEGI (2000) señalan que 58% de los jóvenes entre 12 y 14 años no cursaron ningún grado de educación secundaria (SEP, 2002).

b) Bajo logro educativo. En el año 2000 se aplicó por primera vez la prueba PISA en México. En esa ocasión se valoró la competencia lectora de los estudiantes. El resultado mostró que menos de 1% de los estudiantes mexicanos de 15 años pudo demostrar un buen desempeño en capacidades lectoras de nivel complejo, lo que incluye formular hipótesis, evaluar críticamente la información o asimilar conceptos que son opuestos al

sentido común (SEP, 2002). Las posteriores aplicaciones en 2003 y 2006 confirmaron el bajo logro educativo ya que sólo el 4.8% y el 3.5% se colocaron en el nivel alto, en los respectivos años (SEP, 2007a). De igual forma, según lo indican, las pruebas nacionales aplicadas en los Exámenes para la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) y la Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) aplicadas en 2006 mostraron que los estudiantes de tercer grado de secundaria no cuentan con las capacidades que el nivel pretende desarrollar ya que el 51% y 57% en las respectivas pruebas, no alcanzaron el nivel básico o elemental (SEP, 2007b).

c) Crisis del modelo educativo con el que operaba la secundaria. Según Etelvina Sandoval (2006) el sistema presentó características adversas: sobrecarga de temas en los programas de estudio y de asignaturas por grado, excesivas actividades curriculares y prevalencia del trabajo aislado de los docentes.

Los bajos logros obtenidos a partir del Acuerdo de las tres “erres” y los resultados de los diagnósticos y evaluaciones de la SEP y del gobierno federal evidenciaron la necesidad de una nueva reforma en la educación secundaria. Tal necesidad ya había sido mencionada por primera ocasión en el Programa Nacional de Educación 2001-2006. El Proyecto Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria (SEP, 2004) se consideró como acción inicial de la *Reforma Integral de la Educación Secundaria* (RIES), que finalmente se denominó *Reforma de Educación Secundaria* (RES) (SEP, 2002).

Durante el ciclo escolar 2005-2006, se puso en marcha la Primera Etapa de Implementación (PEI) de la RES, en el primer grado de secundaria en 159 escuelas generales y técnicas de 30 entidades del país (SEP, 2004).

El 26 mayo de 2006 se oficializó la Reforma de Educación Secundaria al ser publicada en el Diario Oficial de la Federación. Ese mismo año se llevó a cabo la generalización de la RES en el primer grado de todas las escuelas secundarias del país; además, se continuó el pilotaje en 2º grado y en el ciclo 2007-2008 se piloteó en 3º grado de secundaria (SEP, 2007a; 2006b).

Los propósitos de la RES son la ampliación de la cobertura, la reducción de los niveles de deserción y reprobación, la articulación de la secundaria con los otros niveles de educación básica, la transformación del ambiente y las condiciones de la escuela para

lograr el interés de los alumnos por las tareas que realizan y el logro de su aprendizaje (Sandoval, 2006).

La Reforma reconoce la importancia de los directores. Ya desde el Proyecto Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria (SEP, 2004) se esperaba “que los directores de escuela adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para encabezar y coordinar el trabajo colegiado y la autoevaluación del plantel” (*Ibid*, p. 18). Este texto no hizo mención de la figura del subdirector.

El documento *Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas* (SEP, 2007a) plantea que los directores de secundaria tienen como función participar en “planeación, seguimiento y evaluación durante el proceso de reforma” (SEP, 2007a p. 21). Aquí tampoco figura el equipo directivo, sino solamente los directores.

Además de lo anterior, se plantean otras funciones que dan al director el papel de facilitador del proceso de implementación de la Reforma más que de un actor con capacidad de propuesta e implementación de estrategias para la mejora. La Figura 1.1. plantea de manera más específica las funciones del director en la implementación de la RES.

Participante	Funciones
Directores de escuelas secundarias	Recibir la asesoría y capacitación para la implementación de la reforma. Recibir los materiales de estudio y distribuirlos entre el personal docente y el alumnado conservando ejemplares para sí mismos. Colaborar para que los docentes frente a grupo cuenten con los programas de las asignaturas y los materiales complementarios. Gestionar de manera informada el establecimiento de los recursos para la implementación de la Reforma Facilitar los espacios y los tiempos necesarios para que se desarrolle el trabajo colegiado en la escuela en torno a la Reforma. Contribuir al buen desarrollo de la capacitación que realicen los especialistas en el centro escolar.

Figura 1. 1. Funciones de los directores de escuelas secundaria según la RES

Fuente: Adaptado de SEP (2007a). Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas. Secretaría de Educación Pública. Consultado el 04 de noviembre de 2008 en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/pdf/bases/2007/bases2007.pdf>

Otro documento que ha venido a reformar la educación, como en su tiempo lo fue la ANMEB es la Alianza para la Calidad de la Educación, publicada en 2008 por la SEP y

el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La Alianza estableció cinco propósitos: 1) la modernización de los centros escolares, por medio de mejor infraestructura, equipamiento y tecnologías de la información y comunicación; 2) la búsqueda del bienestar y desarrollo de los alumnos, mediante el mejoramiento de la salud, la nutrición, las condiciones sociales para el acceso y la permanencia en la educación; 3) la formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo, como resultado de la reforma curricular; 4) la evaluación constante de procesos y resultados; y 5) la profesionalización de maestros y autoridades educativas (SEP- SNTE, 2008).

Específicamente, la política sobre la profesionalización de los maestros y autoridades educativas, busca garantizar que quienes dirigen los centros escolares sean seleccionados de forma adecuada; además de estar debidamente formados. Plantea también la necesidad de que los directivos, reciban los estímulos e incentivos que merezcan en función del logro educativo de los estudiantes (SEP-SNTE, 2008).

Por otro lado, los documentos oficiales, a excepción de la Alianza por la Calidad, hablan de forma específica del trabajo de un solo actor responsable: del director. Sin embargo es importante tener presente que el equipo o personal directivo en la escuela secundaria está integrado por el subdirector y el director en la escuela (SEP, 2002).

Ambos son figuras investidas de la autoridad necesaria para coordinar el trabajo cotidiano de los planteles escolares, y la función que desempeñan “generalmente se centra en resolver cuestiones administrativas, en gestiones para el mantenimiento y mejora del edificio escolar y, coyunturalmente, en asuntos político-sindicales” (p. 25). Por otro lado, cada uno tiene una función específica dentro del centro escolar (Sandoval, 2001).

El director es el primero en la jerarquía escolar. Es él quien tiene la mayor responsabilidad de mantener el plantel escolar en buenas condiciones y mejorar su infraestructura, de implicarse en procesos de negociación para resolver situaciones con los padres de familia, el personal docente y de apoyo de la escuela, las autoridades educativas y sindicales; es decir, de mantener y atender las relaciones hacia el exterior del plantel; además, debe atender las demandas institucionales tales como reuniones, organización de concursos, capacitaciones, jornadas deportivas y culturales (SEP, 2002). Las actividades que el director realiza son principalmente administrativas y de

organización (Elizondo, 2001; Sandoval, 2007); sin embargo, la SEP deja ver en los documentos citados sus aspiraciones a que el director se “involucre en la tarea pedagógica y en la promoción de la colaboración y el intercambio profesional entre los docentes” (SEP, 2002, p. 26) y más aún que “asuma un liderazgo compartido, que resuelva los conflictos interpersonales a través de la negociación y el acuerdo, que desarrolle una visión estratégica y que domine los procesos de planeación, control y evaluación educativa” (SEP, 2008, p. 13).

El segundo al mando en la escuela secundaria es el subdirector. Se espera que éste sea el principal apoyo al trabajo del director adquiriendo el papel de jefe directo ante el personal que trabaja en la escuela (SEP, 2002). El subdirector se encarga generalmente de resolver los casos comunes referidos a la disciplina de los estudiantes, el cumplimiento del trabajo por los profesores y las demandas de los padres de familia. De manera resumida puede decirse que el subdirector es el filtro de muchos de los asuntos que llegan a la oficina del director escolar (Sandoval, 2001).

Tal como ya se ha señalado, las funciones de los directivos escolares son variadas y complejas. Por ello, en casi todos los países se exige, o por lo menos se considera necesaria, la preparación previa de los profesores candidatos a estos puestos. Por ejemplo, en Estados Unidos, se cuenta con programas específicos que proveen formación y entrenamiento a los aspirantes a ser directivos de escuela (Debón, 1996).

Contrario a lo anterior, en México el proceso de promoción a los puestos directivos no incluye una formación previa de los aspirantes que sea acorde a los conocimientos, habilidades y actitudes que demandan las distintas funciones directivas (Murillo, 2005).

El ingreso a los puestos directivos se realiza al participar y ganar en un concurso de tipo meritocrático. Este concurso consiste en el conteo del puntaje obtenido por el cumplimiento de los diversos factores escalafonarios. Si bien en México todos los profesores del Sistema Educativo acceden a los puestos directivos mediante este procedimiento, existen dos diferencias entre los profesores adscritos al sistema educativo estatal y los profesores federalizados¹. Los profesores del sistema estatal tienen la oportunidad de participar en el concurso de promoción laboral cada seis meses, mientras que los profesores federalizados tienen un concurso escalafonario por año. Además, los

¹ Profesores que trabajan en escuelas con adscripción a la federación.

profesores que prestan sus servicios en el estado pueden actualizar su puntaje antes de cada concurso, mientras que los profesores federalizados sólo registran sus documentos una vez al año.

El escalafón que se utiliza en el sistema educativo estatal comprende como factores los conocimientos; la antigüedad; el crédito escalafonario, que incluye la aptitud, la disciplina y la puntualidad; la actividad sindical y otras actividades (Murillo, 2005; SEP, 2004 y SNTE-SEBS, 1990).

Si bien el proceso que siguen los profesores estatales para ingresar al puesto directivo no está descrito a detalle en la literatura, Sandoval (2001) lo resume como: “años de servicio, experiencia como maestro, ascenso a subdirector, primero comisionado, después dictaminado” (p. 186). El escalafón no requiere de formación específica para el puesto directivo.

Por otra parte, al revisar los documentos publicados por la SEP se encontró que las propuestas formativas dirigidas a directivos por lo general se ofrecen en el contexto de los procesos de renovación curricular. Tal fue el caso de los talleres ofertados en el marco de la Reforma de la Educación Secundaria (RES) en 2006, ocasión en la que se elaboró la guía del “Taller de inducción a la Reforma de la Educación Secundaria. El papel de los directivos y supervisores escolares en apoyo a la implementación del plan de estudios 2006”. Dicho taller fue diseñado con la intención de hacer del conocimiento de directivos y supervisores los fundamentos y las características de la nueva propuesta curricular de la RES (SEP, 2006d).

Por su parte la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2003) ofrece periódicamente un Diplomado en Gestión Educativa en dónde se revisan principalmente cada una de las dimensiones de la gestión escolar: la pedagógica, la organizativa, la social-comunitaria y la administrativa. Esta oferta de formación no es obligatoria para los directivos y el costo es cubierto por los interesados.

En lo que se refiere a otras oportunidades de formación en el servicio dirigida a los directores y subdirectores, el Catálogo de Formación Continua de PRONAP en 2006, por ejemplo, presenta la oferta de formación para el magisterio durante ese año. El documento enlista 56 programas de formación en las modalidades de taller y curso. De

éstos, sólo tres opciones (en la modalidad de curso) fueron dirigidas a la formación de directivos (SEP, 2006a).

Por tanto, aunque se esperaría que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) ofreciera diversos programas de apoyo (cursos, talleres, diplomados) con el fin de formar y actualizar a los directores de secundaria, ya sea en funciones o previamente a tomar el cargo, tales ofertas son casi nulas (Guzmán, Navarro y Guerrero, 2008).

En síntesis, el problema de investigación puede plantearse de la siguiente manera:

En México, los mecanismos de acceso a los cargos directivos en las escuelas secundarias estatales así como la promoción laboral dentro de estos puestos responden principalmente a aspectos meritocráticos, tales como la disciplina, el cumplimiento de distintas tareas de orden político y laboral, la antigüedad en el servicio, entre otros. Aunque sí existe un rubro que implica la formación, no se exige una formación específica para desarrollar la función directiva.

Así, cuando los profesores llegan a los puestos directivos cuentan con una larga trayectoria pedagógica pero no con una formación enfocada en las funciones que desempeñaran en el cargo. Además de que el Sistema Educativo no cuenta con ofertas de formación para los aspirantes a directivo, las ofertas de formación para los directores en servicio son escasas. Esto supone que los directivos tienen que poner en práctica sus propias estrategias para el aprendizaje en el desempeño de sus funciones.

1.2 Preguntas de investigación

La pregunta central de esta investigación es

¿Cuál es el trayecto que siguen los profesores para llegar a ser directores de escuelas secundarias estatales?

Para dar respuesta al cuestionamiento anterior se pretende abordar las siguientes preguntas específicas:

1. ¿Cómo se llega a ser director?
2. ¿Qué es lo que motiva a un profesor para buscar el ascenso a los puestos directivos?
3. ¿Qué implicaciones tiene el ascenso al puesto directivo?
4. ¿Cómo se aprende a ser director?

1.3 Objetivos de investigación

De la pregunta central de esta investigación se desprende el objetivo general del estudio en los siguientes términos:

Caracterizar el trayecto que siguen los profesores para obtener el puesto de director en las escuelas secundarias estatales

Para concretar el cumplimiento del objetivo general se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Explicar el proceso mediante el cual se llega a ser director de secundaria en el sistema estatal de Baja California.
2. Identificar las motivaciones que tienen los profesores para buscar un lugar en los puestos directivos, ya sea por comisión o base.
3. Identificar las implicaciones del ascenso al puesto directivo.
4. Conocer cómo aprenden los profesores a desempeñarse en el puesto directivo.

1.4 Revisión de antecedentes

En la búsqueda de otros estudios que sirvieran como antecedentes de esta investigación en Baja California, se acudió a las bibliotecas de la Benemérita Escuela Normal Estatal de Ensenada, la Benemérita Escuela Normal Fronteriza y la Universidad Pedagógica Nacional en los planteles de Ensenada y Tijuana.

En el acervo de estas instituciones se encontraron múltiples investigaciones sobre el área de la educación; algunas de ellas refieren específicamente el nivel de la escuela

secundaria; sin embargo, estos estudios atienden principalmente a las necesidades y experiencias de los estudiantes normalistas y a la implementación de estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los alumnos de educación secundaria.

En lo que se refiere al estudio de otros procesos que se llevan a cabo dentro de la escuela, se localizaron catorce trabajos relacionados de forma general con la gestión y la formación de los profesores. Éstos se organizan en tres grupos temáticos afines a la presente investigación. Los estudios del primer grupo tratan sobre la calidad educativa y su relación con la gestión escolar (Valenzuela, 2004; Silva, 2005). En el segundo grupo se encontraron trabajos sobre la formación, capacitación y trabajo colegiado de los profesores (Navarrete, 1997; Baltierra, 2001; Choy, 2004; Solís, 2005; Márquez, 2005; Crespo, 2006). El tercer grupo integra trabajos relacionados con el análisis y evaluación de programas aplicados a la secundaria (Argüelles, 2000; Arnaut, 2001).

No se encontraron trabajos de investigación desarrollados en Baja California o alguno de sus municipios que traten temáticas relacionadas con el acceso al puesto directivo o la gestión escolar. Tampoco se encontraron antecedentes de investigación que aborden la situación o la importancia de la formación para la función directiva de quienes han de ocupar dichos cargos.

A nivel nacional, se revisaron las memorias publicadas en 2007 y 2009 por el Congreso Nacional de Investigación Educativa. Ahí se encontraron estudios que abordan la gestión escolar y que sirven como antecedentes a esta investigación. A continuación se muestran los antecedentes encontrados:

Farías (2009) realizó una investigación con directores que estudiaban un posgrado en gestión de instituciones educativas y encontró que las principales problemáticas que los directivos enfrentan en su trabajo se relacionan con el control de la gestión educativa, la relación con el profesorado y con los estudiantes. Sus hallazgos refieren que los conflictos específicos a resolver son el control y ejecución de proyectos educativos, los recursos materiales y financieros, la definición de sistemas de motivación y evaluación del desempeño, el ejercicio de la disciplina, el rechazo por parte de los profesores hacia el nuevo directivo y a sus formas de trabajo, la deserción escolar de los estudiantes, la detección de adicciones, la violencia y el servicio a estudiantes con capacidades diferentes.

Por otro lado, Vallejo (2009) realizó una revisión de los documentos oficiales publicados entre 1984 y 2006 por la SEP. El hallazgo principal de su estudio es que los documentos presentan dos modelos de director escolar. El modelo administrativo, registrado en los documentos previos a 2001, refiere un director técnico-especialista del centro escolar y con habilidades administrativas para dirigir el centro. Posteriormente, El Plan Nacional de Educación (2001) plantea que este modelo es inoperante y establece la necesidad de formar directivos escolares que sean líderes. Se apela a la reflexión, conocimiento, ética y compromiso para que los directivos asuman “libre” y “conscientemente”, el modelo de director-gestor. Vallejo (2009) concluye que actualmente ambos modelos se ponen en práctica creando una tensión entre ambas posturas.

Respecto a las funciones directivas, Aguilera (2009) señala que los directores destinan mucho tiempo a las actividades administrativas, pero principalmente a las relacionadas a la gestión de los recursos con la intención de mejorar la infraestructura y el equipamiento de sus escuelas; las actividades que menos se realizan son las de tipo pedagógico. Por su parte García (2007) sostiene que los principales problemas administrativos a los que los directivos se enfrentan son al tiempo insuficiente para realizar el trabajo administrativo, el exceso de trabajo administrativo, el papeleo (llenado de formatos y documentación) y el apoyo insuficiente de las autoridades para realizar el trabajo administrativo.

Por otra parte, Guzmán, Navarro, y Guerrero (2009) estudiaron las formas de legitimación de directivos de distintos niveles, incluidos los de secundaria. Los autores identificaron tres maneras en que el director se legitima: 1) Demostrar-resistencia; se articula un dispositivo de legitimación que integra a grupos de seguidores para abatir la resistencia de otros profesores, se trata de un modelo esencialmente político. 2) Historia fundacional; la legitimación es a través de la narración de historias de esfuerzo fundacional de la institución, en donde el directivo es el protagonista; esto lo hace difícilmente cuestionable por los maestros de la escuela. 3) Desempeño-servicio; el directivo asume un rol de servicio ante los profesores; con esto logra un liderazgo educativo.

Finalmente, Torres (2009) desarrolló un estudio con directivos de secundarias para conocer la relación que éstos tienen con el éxito de la reforma. Concluyó que los directores (y todos los participantes de la reforma) se enfrentan al miedo socio-

psicológico del cambio y de *know how* técnico o de habilidades para poner el cambio en marcha.

1.5 Justificación

Las razones para desarrollar este estudio son tres: a) la ausencia de estudios del trayecto que siguen los profesores de secundaria para ascender a los puestos directivos y más específicamente del trayecto en el que están implicados los profesores que laboran en el sistema educativo estatal de Baja California, b) La importancia que desde el ANMEB se otorga a la figura de los directivos escolares y que retoma la RES y c) la utilidad de identificar cómo aprenden los directivos su función. Los anteriores motivos se puntualizan a continuación:

a) La ausencia de registros detallados del trayecto que siguen los profesores en Baja California para ascender a los puestos directivos. Existen diversos estudios que profundizan en la gestión escolar, sus características y las actividades que forman parte de la función directiva; sin embargo, poco se ha profundizado en las vías de acceso a los puestos directivos de la escuela secundaria. El trayecto en el que los profesores se implican no ha sido documentado a detalle por ninguno de los autores revisados durante el desarrollo de este trabajo. Por lo tanto se considera que un estudio que registre tal proceso puede ayudar a profundizar en el conocimiento y en la comprensión del trabajo directivo.

Por otro lado al documentar el proceso escalafonario del sistema estatal, tal como ocurre en el municipio de Ensenada, se contribuye al conocimiento de las características del sistema educativo de Baja California diferenciándolo del resto de los estados de la República Mexicana. Por tanto se considera que el presente estudio puede tener un importante valor teórico para el desarrollo de posteriores investigaciones de línea cualitativa que aborden el trabajo directivo en la educación secundaria del régimen estatal de Baja California.

b) La importancia que desde el ANMEB se otorga a la figura de los directivos escolares y que realza la RES. Puesto que el trabajo de los directivos escolares adquiere realce en el contexto de la Reforma de Educación Secundaria, es necesario detallar no sólo el trayecto laboral, sino otros procesos en los que se implican los directores en ámbitos de

orden personal, familiar, formativo y otros, que puedan resultar como implicaciones del acceso al puesto directivo.

c) La utilidad de identificar como aprenden los directivos su función. El conocimiento de las formas en que aprenden los directivos sus funciones y la identificación de las personas que colaboran para este aprendizaje puede ser útil para facilitar y profesionalizar el proceso de formación de los directivos escolares.

1.6 Estructura de la tesis

La presentación de la investigación está organizada en seis capítulos. Los otros cinco son descritos a continuación.

El capítulo dos ofrece el marco conceptual que sirve como base teórica de este estudio. Se analizan los conceptos de gestión escolar y las dimensiones en las que se distribuyen sus funciones; la teoría de desarrollo organizacional; la socialización y el aprendizaje en la práctica, como perspectivas de aprendizaje de las funciones directivas; la autonomía del directivo y del centro escolar; y los significados de poder, autoridad y liderazgo.

El capítulo tres desarrolla la metodología empleada para dar respuesta a las preguntas de investigación y consecuentemente cumplir con los objetivos del estudio. En él se detallan las cinco fases del proceso de investigación: 1) la adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales que permitieran tener conocimientos básicos del problema de estudio, 2) la identificación del fenómeno de estudio, 3) la realización del trabajo de campo, 4) la descripción de resultados y 5) la validación de los resultados.

En los capítulos cuatro y cinco se lleva a cabo el análisis de los resultados. El primero de éstos, responde a las primeras dos preguntas de investigación: *¿cómo se llega a ser director?* y *¿qué es lo que motiva a un profesor a buscar el ascenso a los puestos directivos?* La información encontrada se relaciona con los lineamientos seguidos para llegar al puesto directivo. El capítulo cinco responde a las preguntas: *¿Cómo se aprende a ser director?* y *¿qué implicaciones tiene el ascenso al puesto directivo?* Se presenta el análisis empírico de la información y su discusión con respecto a la literatura.

Finalmente, el capítulo seis, presenta las conclusiones, recomendaciones y reflexiones que resultaron del desarrollo de este estudio.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Capítulo II. Marco teórico

Este capítulo tiene la finalidad de presentar los conceptos teóricos bajo los cuales se desarrolla el presente estudio. Son múltiples las perspectivas desde las que puede ser abordado el trayecto de los profesores para llegar a ser directores; sin embargo, en este apartado se hace una revisión de distintas definiciones de la gestión escolar desde la perspectiva de autores como Antúnez (2000b), Antúnez y Gairín (2000), Schmelkes (2002) y otros.

La revisión de las distintas conceptualizaciones hace necesario un análisis de las funciones y responsabilidades que los directivos escolares deben asumir en su trabajo, por ello, también se estudian las distintas dimensiones de la gestión escolar desde la perspectiva de Elizondo (2001), y la UPN (2003).

Así también, se pensó necesario conocer las formas en las que los directivos escolares aprenden la diversidad de funciones, normas y políticas de su trabajo. Para ello, se aborda el aprendizaje en la práctica propuesto por Marcelo (1997), Kolb (1984) y Carballo (2006) y el aprendizaje por socialización abordado por Ortega, Castillo y Bettin (2002) y Staton (2008).

También se analiza la teoría organizacional propuesta por Schvarstein (1998 y 2003). Este tema es tratado por considerarse que en la teoría de la organización, existen elementos que ayudan a explicar los motivos que los profesores tienen para buscar el ascenso al puesto directivo.

Por último, se revisó la autonomía del trabajo del directo pues se trata de un elemento importante en el trabajo del gestor escolar. Este tema es tratado principalmente desde la perspectiva de Contreras (1999), Rojas (2004) y Angus (1993).

A continuación se abordan las bases conceptuales de este estudio.

2.1 Gestión escolar

El término gestión escolar puede tener distintas interpretaciones según los diversos autores que la han abordado (Bocanegra, Gómez, González y Sánchez, 2001). Así mismo, los términos con que ha sido denominada han variado según los distintos autores. A continuación se presentan algunas definiciones sobre este concepto:

Elizondo (2001) señala que la gestión escolar es una práctica educativa total. Con ello se refiere a la relación que este órgano educativo mantiene con todos los otros aspectos del sistema educativo en su conjunto. Gvirtz y De Podesta (2007) sostiene que la gestión escolar se refiere al diseño de situaciones que permitan la acción colectiva.

Schmelkes (2002) describe la gestión escolar como el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva de las distintas formas de lograr de forma adecuada el objetivo central de una escuela: la formación de los alumnos.

Antúnez (2000b) describe la acción directiva como una tarea que se desarrolla en equipo. Posteriormente precisa el término al conceptualizar la *acción de dirigir un centro escolar* y lo explica como:

La acción de influir en la conducta de los miembros de la comunidad educativa con el fin de que realicen unas determinadas acciones que son consecuencia de los objetivos que han fijado en común y que se aceptan como adecuados para la educación de los alumnos y alumnas (Antúnez, 2000b, p. 24).

Del mismo modo, Antúnez y Gairín (2000) explican la función directiva como un conjunto de tareas imprescindibles en un grupo organizado que incluye la motivación, la coordinación del equipo y la conducción del grupo de acuerdo a las decisiones que se han tomado.

Cada autor ha definido, desde su postura particular, el concepto de gestión en la escuela; no obstante, las conceptualizaciones realizadas ofrecen coincidencias entre ellas. De acuerdo al conjunto de definiciones, son tres los elementos característicos de la gestión educativa:

1) La gestión educativa influye en la conducta de los integrantes de la escuela. La gestión implica influir en la conducta de la comunidad educativa para que participe de manera activa en el mejoramiento del servicio.

2) La gestión educativa es de naturaleza colectiva. Los esfuerzos de los integrantes del equipo no son individuales. El diseño de estrategias, la fijación de objetivos, la definición de la identidad escolar y el cumplimiento de actividades deben desarrollarse con la participación y colaboración de todos los integrantes de la escuela.

3) La gestión educativa se realiza en beneficio de los estudiantes. Los objetivos planteados por el colectivo deben tener la finalidad de realizar acciones que favorezcan el aprendizaje, la formación y el bienestar de los estudiantes.

El educando es el principal beneficiario de la educación secundaria, y toda actividad que se realiza debe ser ejecutada en favor de su formación. Los maestros, el director y otros actores educativos deben compartir esfuerzos para que las decisiones que tomen respecto a los programas, los métodos de enseñanza y los materiales utilizados estén enfocadas al beneficio formativo de los estudiantes (Antúnez, 2009a). No obstante a esta necesidad de trabajo en conjunto, muchos miembros de la comunidad escolar se muestran “reticentes a la división de tareas, sobre todo porque implica un trabajo colaborativo” (Antúnez, 2000a, p. 24).

La propia Secretaría de Educación Pública (2002) reconoce que debido a la poca disposición de los docentes, muchos directores deben tomar las decisiones del centro educativo en solitario. En tal caso, la definición de la gestión se reduce a la acción directiva realizada por los directores y subdirectores escolares.

De forma muy particular, Fullan (2002) presenta de manera velada las características del trabajo directivo mediante la solicitud de un profesional de la educación que cumpla una serie de requerimientos. Solicita un:

trabajador milagroso que pueda hacer más con menos, reconciliar grupos rivales, soportar una inseguridad crónica, tolerar un bajo nivel de apoyo, procesar grandes volúmenes de papeleo y trabajar turnos dobles. Él o ella tendrá carta blanca para innovar, pero no podrá gastar mucho dinero ni introducir cartas de personal” (Fullan, 2002 p. 166).

El cómico requerimiento de Fullan (2002) revela que las actividades realizadas por los directivos escolares no operan desde un mismo frente; sino que, se diversifican en distintas dimensiones. Entre los autores que tratan este respecto, se encuentran Sandoval (2002b), Bocanegra y sus colaboradores (2001) y el Equipo de Diseño del Diplomado en Gestión Educativa (EDGE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, 2003).

Sandoval (2002b) menciona la existencia de cuatro dimensiones de la gestión: la administrativa, la organizacional, la política y la pedagógica. Sostiene que de ellas se desprende la variedad de funciones del director; sin embargo, no aborda las dimensiones de la gestión escolar a profundidad.

Bocanegra y otros (2001) coinciden con Sandoval (2002b) en la existencia de cuatro áreas de gestión en las cuáles el directivo realiza su trabajo. Mencionan que los ámbitos son: el político-educativo, el administrativo, el académico y el social comunitario. Tanto Sandoval como Bocanegra, *et al*, abordan las dimensiones de la gestión escolar, desde una perspectiva de trabajo individualizado y centrado en el director de la escuela.

Por otro lado, la UPN (2003) sostiene que la gestión educativa debe ser desarrollada en colectividad y a favor de un proyecto educativo que beneficie a los estudiantes. Las dimensiones abordadas son: la pedagógica-didáctica, la organizacional, la comunitaria y la administrativa.

En esta investigación se abordan ambas posturas. La razón para ello es que, por un lado, la visión de la UPN (2003) propone actividades que parecen ser más enriquecedoras para el trabajo directivo que las enunciadas por Bocanegra y otros (2001). Además, las dimensiones enunciadas por la UPN forman parte de los contenidos del Diplomado en Gestión Educativa ofrecido a los directivos de educación básica, por lo que pueden ser conocidas por los participantes de este estudio. Por el otro lado, el planteamiento de Bocanegra, *et al* (2001) parece definir con mayor precisión las características contextuales de la secundaria: trabajo individualizado, desarrollado en solitario y limitado por la burocracia; mismas que fueron identificadas en diversos estudios por Zorrilla (2002, 2004 y 2006), por Sandoval (2001) y por la propia SEP (2002 y 2007a).

Las dimensiones propuestas por Bocanegra y otros (2001) y por la UPN (2003) son, en su mayoría, equiparables. No obstante, existe una diferencia relevante entre ambas construcciones. Ésta consiste en que Bocanegra y otros (2001) abordan la dimensión

político-educativa en donde se mezclan elementos de normatividad, de administración y de pedagogía. Aunque tales elementos pueden ser reclasificados en otras dimensiones de manera más apropiada, el planteamiento de Bocanegra *et al*, adquiere gran relevancia para el estudio, ya que esta dimensión es omitida por la construcción de la UPN (2003). Por otro lado, la propuesta de la UPN (2003), incluye la dimensión organizativa, misma que es soslayada por Bocanegra y sus colaboradores (2001).

Con la finalidad de facilitar la comparación entre las dimensiones de ambas corrientes, para efectos de este estudio se abordan cinco dimensiones: la pedagógica, la organizacional, la comunitaria, la administrativa y la disciplinaria. Se han mantenido los nombres de las dimensiones propuestos por la UPN (2003). La razón para ello, es el supuesto de que los directores pueden estar mayormente familiarizados con esta nomenclatura, debido a que es la que se empleó en el Diplomado en Gestión Educativa ofrecido a directivos escolares.

A continuación se abordan cada una de las dimensiones:

2.1.1 Dimensión administrativa

Tanto Bocanegra y otros (2001) como la UPN (2003) sostienen que la administración está relacionada con el manejo de recursos materiales, personales y financieros, lo cual permite a la institución operar cotidianamente, tratando de resolver los problemas que se susciten.

Las principales acciones que se realizan dentro de la dimensión administrativa es la organización y optimización los recursos humanos, materiales y financieros; el manejo y control de la información, de informes, reportes, inventarios, registros y estadísticas así como de la documentación de alumnos, docentes y personal del centro escolar, el trámite de nombramientos, permisos, incapacidades y el otorgamiento de reconocimientos, diplomas, exhortaciones, etcétera (Bocanegra y otros, 2001).

Esta dimensión envuelve las acciones de gobierno y estrategias de manejo de recursos humanos, financieros y tiempos así como el control de la información obtenida de los procesos que se desarrollan en la escuela y la rendición de cuentas. Otra área de la dimensión administrativa está formada por las tareas necesarias para conseguir los recursos que permitirán alcanzar los objetivos de la institución (UPN, 2003).

La UPN (2003) advierte que las tareas realizadas dentro de la dimensión administrativa pueden desvirtuarse “en prácticas rituales y mecánicas conforme a normas, sólo para responder a controles y formalidades” (p. 7). En tal caso, es posible que se promuevan objetivos alejados del propósito principal que es el adecuado funcionamiento de la organización.

2.1.2 Dimensión organizativa

La UPN (2003) considera que las actividades que se realizan en esta dimensión facilitan la consecución de los propósitos educativos de la escuela. Estas acciones deben ser objeto del “esfuerzo sistemático y sostenido dirigido a modificar las condiciones en el aprendizaje y otras condiciones internas, organizativas y de clima social” (*Ibid*, p. 4).

La dimensión organizativa incluye entre sus elementos el funcionamiento tanto de la estructura formal de la escuela, mediante el control de los organigramas, la distribución de tareas, la división del trabajo y el uso del tiempo y los espacios; como de la informal, a través de los roles y los estilos con que los participantes dan sentido a las actividades que realizan en la estructura formal.

Los autores sostienen que la dimensión organizativa implica la capacidad de tomar decisiones en beneficio del cumplimiento de las finalidades educativas de forma autónoma y competente. Atendiendo a la perspectiva de trabajo colectivo de la UPN (2003), se considera necesario que los integrantes de la escuela tengan flexibilidad al cambio y una cultura escolar donde se procure el perfeccionamiento, la innovación, la mejora de los procesos educativos en las instituciones escolares, la racionalidad y la colegialidad.

La dimensión organizativa no es abordada por Bocanegra y sus compañeros (2001). No obstante, presentan en su trabajo algunas actividades que bien pudieran ser consideradas en este rubro. Ejemplo de estas actividades son el establecimiento de líneas de comunicación con distintos niveles de la estructura o el diseño de horarios.

2.1.3 Dimensión pedagógica

Para Bocanegra y sus colegas (2001) la dimensión académica es en muchos sentidos la más significativa dentro de la gestión. Esto se debe a que las actividades que se

desarrollan dentro de esta dimensión se relacionan directamente con el principal propósito de la escuela: lograr el aprendizaje de los estudiantes.

El objetivo del desempeño individual y colectivo de los actores debe tener un efecto positivo sobre el aprendizaje de los estudiantes. Con este propósito, los directivos escolares coordinan el desarrollo de programas de apoyo, organizan reuniones de consejo técnico y eventos académicos, promueven el conocimiento y el uso del plan, programas y materiales de apoyo vigentes y la participación en actividades de autoformación.

Para el equipo de la UPN (2003), la dimensión pedagógica representa la serie de vínculos que se establecen por los actores escolares para orientar los procesos y prácticas educativas. Las relaciones se construyen con base en el conocimiento y en los modelos didácticos que se implementan, las modalidades de enseñanza, las teorías del aprendizaje y la enseñanza, así como en los criterios de evaluación de los procesos y los resultados. Así, todas las decisiones en torno al currículo y los criterios evaluativos deben ser acordados en colectividad.

Además de ello, los autores señalan que las decisiones sobre el currículo, deben realizarse con base en procesos de identificación, análisis y sistematización de la problemática del aprendizaje de los estudiantes. También debe evaluarse, en todo momento, la pertinencia de los planteamientos y proponer las intencionalidades educativas bajo las cuales la escuela y su comunidad orientará su estrategia de intervención educativa.

El contenido del Diplomado en Gestión Educativa (UPN, 2003) señala que la función de los directivos en este ámbito es la de identificar y analizar los planteamientos curriculares para el nivel en el que trabajan y, a partir de ello, ubicar procesos y prácticas para la comunidad que dirigen. Dichas prácticas deben incluir actividades hacia el interior y exterior de la escuela.

2.1.4 Dimensión comunitaria

Bocanegra y otros (2001) señalan que la gestión escolar plantea la necesidad de que la escuela se proyecte a la comunidad y que se relacione con ella. También sugiere que hay múltiples problemas dentro de la escuela, en donde la colaboración de actores distintos a los docentes y directivos puede ser relevante y provechosa.

Con el fin de relacionar la escuela con la comunidad, la función de los directivos, en este ámbito de la gestión, consiste en promover la integración y operación de sociedades de padres de familia, de estudiantes y comités escolares, para que apoyen las actividades educativas, cívicas y sociales; representar a la escuela en actos cívico-educativos que se realicen fuera del plantel escolar; atender las exigencias o expectativas de servicio educativo en la comunidad donde se ubica el plantel, y establecer y mantener vínculos entre la escuela y la comunidad de manera que el trabajo realizado en el centro se proyecte hacia el exterior (Bocanegra y otros, 2001).

La visión que la UPN (2003) establece sobre la dimensión comunitaria da mayor importancia a la intervención de los actores, no sólo a la resolución de problemas, sino en el diseño de estrategias de acción. Refiere como dimensión comunitaria al conjunto de actividades que promueven la participación de los diferentes actores en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible el análisis y la reflexión sobre la cultura de la escuela, pues esto permitirá tener identificados, caracterizados, organizados y jerarquizados los problemas educativos que se afrontan y facilitará la resolución colectiva de las mismas.

El conocimiento de las interacciones que se producen consciente e inconscientemente entre los individuos permite entender e interpretar el conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución. Esta consideración de la cultura permite entender lo que pasa en la escuela y contribuye a la concreción de las finalidades e intencionalidades educativas y sociales del colectivo escolar.

2.1.5 Dimensión disciplinaria

La dimensión disciplinaria implica el establecimiento de las responsabilidades y los papeles que cada uno desempeña dentro del centro escolar. Establece las limitaciones y modos en que se estructuran las relaciones formales e informales, la comunicación, la información que se maneja y el modo en que se hace la dimensión disciplinaria incluye el conocimiento de las normas que están vigentes (Bocanegra y otros, 2001).

La UPN (2003) no considera entre las dimensiones un área disciplinaria; no obstante, refiere la necesidad de conocer las normas que regulan las relaciones individuales e institucionales desarrolladas dentro de la escuela. Esta necesidad se plantea como un

requerimiento para identificar algunas de los problemas que enfrenta la escuela para su funcionamiento.

Por otro lado, Fierro y Carbajal (2005) sostienen que las normas en general tienen tres elementos característicos: son prescriptivas, son obligatorias y su incumplimiento conlleva una sanción. De ahí, las autoras definen las normas como “el conjunto de prescripciones de carácter obligatorio y general cuya transgresión conlleva consecuencias de distinto tipo que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha” (*Ibid*, p. 28).

No obstante las anteriores características generales, existen distintos tipos de normas. Fierro y Carbajal (2005) señalan que existen normas *concretas* y normas *abstractas*. Las primeras suelen ser fácilmente identificables pues están establecidas o registradas. Las segundas, por el contrario, permanecen ocultas; en ocasiones son implícitas a las anteriores, o bien, se revelan por medio de las interacciones de los individuos.

La consecuencia de la transgresión puede variar dependiendo si se ha violado una norma concreta o una abstracta. Incluso, existen casos en que la sanción es omitida propiciando que las normas sean relativas. Sin embargo, la relatividad en las normas, a la larga produce el incumplimiento (Fierro y Carbajal, 2005).

En el caso de las normas abstractas, la sanción sólo es aplicable cuando la norma se traduce en norma concreta. De no ser así, la consecuencia más probable serían las llamadas de atención o los juicios de valor por parte de los miembros de la comunidad en la cuál se transgredió la norma, en este caso, la escuela.

Otros autores han abordado las funciones directivas desde una perspectiva distinta. Ejemplo de esto son los trabajos de Santos Guerra (1994) quien efectuó un análisis de todas las funciones realizadas por los directivos escolares para determinar cuáles resultan enriquecedoras para la calidad del trabajo de la comunidad escolar y cuáles, por el contrario, la empobrecen.

Santos Guerra (1994) clasificó las funciones directivas en dos grandes apartados. En el primero, incluyó las actividades que resultan necesarias, aunque pobres; en el otro, agrupó las actividades enriquecedoras para la comunidad escolar. La Figura 2.1 muestra la organización realizada por este autor.

Actividades directivas pobres	Actividades directivas enriquecedoras
<ul style="list-style-type: none"> - Controlar al profesorado - Atender la burocracia - Asegurar el orden - Representar a la institución - Exigir el cumplimiento - Arreglar desperfectos - Imponer castigos - Suplir a los ausentes - Velar por la limpieza 	<ul style="list-style-type: none"> - Coordinar el proyecto educativo - Estimular al profesorado - Propiciar el perfeccionamiento - Cohesionar al equipo - Investigar sobre la práctica - Favorecer un clima positivo - Desarrollar los valores - Impulsar el entusiasmo - Ayudar a quienes lo necesiten

Figura 2. 1. Actividades directivas pobres y enriquecedoras según Santos Guerra (1994)

Fuente: adaptado de Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre bastidores. El lado oscuro de la organización escolar*. Granada: Aljibe.

Santos Guerra (1994) advierte que muchos directivos tienden a refugiarse en las actividades de menor relevancia para la gestión escolar. Existen diversas razones por las que los directores y subdirectores actúan de este modo. Algunos, sostienen que las actividades enlistadas en el primer recuadro resultan más apremiantes, aunque también, más cómodas y seguras. Otros, evitan implicarse en las actividades enriquecedoras por considerar que no tienen la formación adecuada o la experiencia suficiente para desempeñarse en tales áreas. Otros más porque piensan que el profesorado se resistirá a colaborar con ellos, o porque en realidad evitan las tareas que exijan mayor esfuerzo (Santos Guerra, 1994).

En conclusión, puede verse que las tareas de los directores son múltiples; sus responsabilidades, diversas. Algunas de éstas son explícitas, pero otras son implícitas. “Una cosa es clara: al director le toca resolver todos los problemas que tengan que ver directa o indirectamente con la escuela” (Bocanegra, *et al*; 2001, p. 28).

2.2 La teoría organizacional

La secundaria es una institución escolar que se considera un tipo de organización. Por tanto, la teoría organizacional puede contribuir a comprender el funcionamiento de su estructura y los intereses que persiguen los sujetos que la integran.

Gran parte de la literatura sobre las organizaciones señala que las características principales de sus estructuras son la flexibilidad, el dinamismo (Estrada, 2006), el cambio constante (Luzardo y Carbo, 2007, Scott, 2005), y la capacidad de adaptarse a las distintas tareas que realizan (Lawrence y Lorsch, s, f.). Sin embargo, existen otros

autores, como Rodríguez (1996) y Schvarstein (1998 y 2003), quienes señalan que dichas características difícilmente están presentes en la organización, debido a que en ésta se ponen en práctica diversos lineamientos que controlan el desempeño de las personas involucradas y favorecen la continuidad de la estructura organizacional.

En esta última postura se sitúa el presente trabajo. Específicamente, se ubica en las ideas de Schvarstein (1998 y 2003), que a la luz de otros estudiosos de la teoría organizacional, la teoría de los conflictos y de la estructura del Sistema Educativo Mexicano (SEM), pueden contribuir a comprender el funcionamiento contextual de la estructura organizacional en la que se desempeñan los directivos.

Según Schvarstein (2003), en toda organización se presentan inevitablemente tres momentos: a) una afirmación, b) la negación de la afirmación y, paradójicamente, c) la negación de la negación. Estos momentos son consecutivos; sin embargo, ocurren de forma simultánea en distintas partes de una misma estructura organizacional. A continuación se describe cada uno de ellos.

El momento de la afirmación es en el que se declara la misión de la organización. Son los propósitos perennes y universales que son ostentados y que se asumen como consensuales a todos sus integrantes (Schvarstein, 2003). Bajo esta idea, se manifiestan propósitos de alto valor social que justifican la existencia misma de la organización. En lo que se refiere al Sistema Educativo Mexicano, la misión que sus actores tienen es la de educar a la población mexicana (Sandoval, 1985).

Posterior a la afirmación ineludiblemente se da la negación de dicha afirmación. Este momento se presenta cuando los intereses particulares de los miembros se contraponen a los intereses que se ostentan como universales (pero que en definitiva, no lo son). Así, pueden encontrarse elementos de la organización que se ocupen en la búsqueda de reconocimiento, de incremento salarial, de obtención de prestaciones u otros beneficios de índole personal, en lugar de procurar el cumplimiento de la misión organizacional (Schvarstein, 2003).

El tercer momento se cumple cuando se niega la negación; es decir, los participantes simulan el cumplimiento de los propósitos organizacionales en lugar de los propios. En realidad se trata de una estrategia para cumplir los intereses particulares (Schvarstein, 2003).

Al conjunto de necesidades particulares que, de acuerdo con Schvarstein (1998), todos los individuos buscan satisfacer dentro de la organización a la que pertenecen, el autor lo denominó *Necesidades Sociales Básicas* (NSB), y lo organizó en dos grupos: las necesidades biológicas y las de desarrollo. La Figura 2.2 especifica los grupos de necesidades mencionados por el sociólogo.

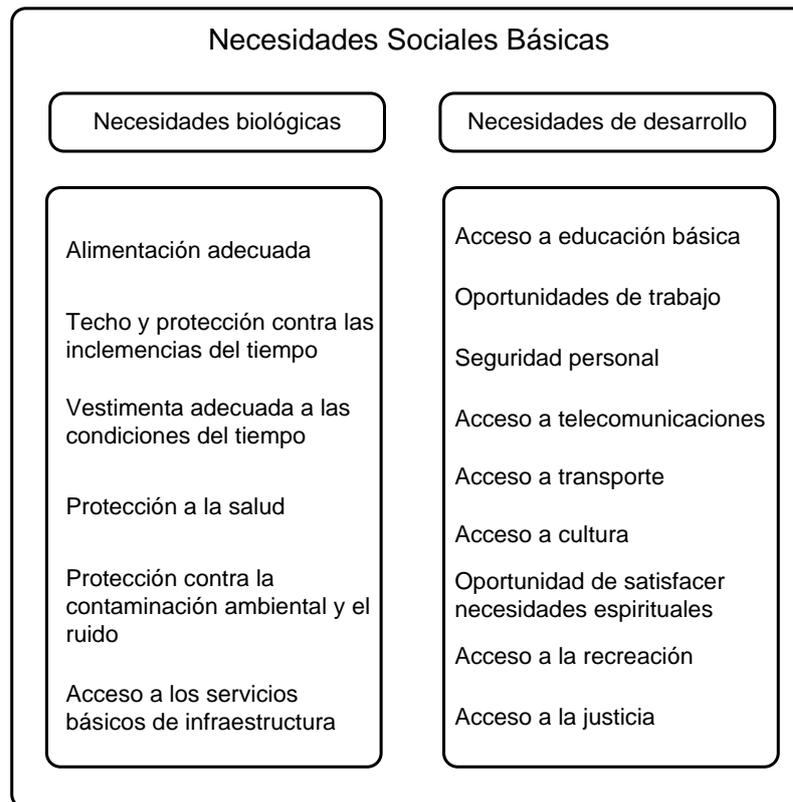


Figura 2.2. Necesidades Sociales Básicas según Schvarstein (2003).

Fuente: Adaptado de Schvarstein, L. (2003). *Inteligencia Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós, p. 117.

Los actores saben que dentro de la organización no pueden satisfacer de manera autónoma ninguna de sus NSB. Por ello, ocurre un fenómeno de configuración de grupos con distintos grados de control dentro de la organización. La satisfacción de las necesidades individuales depende en gran medida del poder que se tenga en el grupo en el cual participa el sujeto.

El factor que detona la conformación de grupos son justamente las NSB perseguidas por los sujetos que los integran. Así, al interior de los distintos grupos se estructura un esquema de necesidades comunes a todos los miembros.

El tratar de satisfacer las NSB no tiene por qué ser un proceso que afecte el desarrollo de los propósitos organizacionales. Sin embargo, en la búsqueda del cumplimiento de estos propósitos particulares, se puede incurrir en la perversión del sistema organizacional. Ésta ocurre cuando los actores anteponen la satisfacción de sus necesidades e intereses a la misión organizacional y dejan de cumplirla (Schvarstein, 1998).

Este esquema de integración de grupos de control fragmenta de algún modo el planteamiento del concepto de organización como una unidad. Schvarstein no declara explícitamente si los dirigentes organizacionales se implican o no en la conformación de grupos y en el cumplimiento de los momentos de la organización. No obstante, puede deducirse que quienes dirigen la organización, no son otros, sino el grupo hegemónico de la estructura. Esto puede comprobarse en la teoría de Schvarstein, cuando reflexiona:

¿Quién es la organización? ¿Quiénes toman las decisiones, quiénes las transforman en acciones? Obviamente los individuos que la componen según el rol que ahí desempeñan. Actuando como “vicarios”, ya que desde esta perspectiva, sus acciones pueden ser descritas como acciones de la organización (Schvarstein, 2003; p. 52, 53).

Los roles o puestos facultados para tomar decisiones que afectan a la totalidad de la organización generalmente son ocupados por los integrantes de uno o varios grupos hegemónicos que pueden estar en el poder de manera transitoria. El resto de los grupos ejecuta las decisiones tomadas y al mismo tiempo busca satisfacer, dentro de la organización, sus NSB.

Schvarstein (1998) sostiene que la satisfacción de las necesidades particulares de los actores y los grupos se sintetiza en un solo elemento: la obtención de un incremento monetario que les permita mejorar su calidad de vida. Así, los valores económicos se imponen ante cualquier propósito organizacional que haya sido consensuado para el bien común, esto, en palabras de Schvarstein se expresa del siguiente modo: “el *homo economicus* ha impuesto su racionalidad (...) cuya satisfacción prima sobre el bien común” (Schvarstein, 1998; p. 40).

Puesto que cada grupo busca cumplir sus propios intereses, los miembros se ven en la necesidad de “negar la negación de la afirmación”, sujetándose a las disposiciones organizacionales y cumpliendo de este modo el tercer momento de la organización. Dentro de las disposiciones organizacionales no sólo se encuentran los propósitos

inicialmente afirmados, sino que también existe una serie de lineamientos y de limitaciones que regulan la conducta de los individuos (Schvarstein, 2003).

Es entonces cuando la satisfacción de las NSB de los miembros de la estructura puede convertirse en un medio de control de la organización. Para los actores, este medio de control genera una situación bivalente. Por un lado, la aceptación de las condiciones organizacionales puede brindar a los individuos la posibilidad de asegurar la satisfacción de sus NSB; por otro, el rechazo a dichas disposiciones puede traducirse en dificultades para satisfacer sus necesidades, debido al debilitamiento y degradación de relaciones de pertenencia a la organización o a los grupos hegemónicos.

En este sentido, la pertenencia de los individuos a la organización (o a los grupos de poder) es operacional. Se es propiamente parte de la estructura en tanto se respeten los valores comunes, aunque esto no necesariamente signifique compartirlos.

La asignación de roles entre los integrantes de la organización permite tener un mayor grado de restricción sobre la conducta de los individuos. De tal modo que es posible sustituir en su puesto a cualquier persona que no acate las disposiciones organizacionales. A este respecto Rodríguez (1996) señala que “los roles organizacionales son claros y precisos y, por esta misma razón, es posible reemplazar el ocupante de un rol por otro que sea capaz de realizar el mismo cometido” y podría añadirse, en concordancia a los intereses del grupo hegemónico en turno (Rodríguez, 1996, p. 23).

Por otro lado, el acatamiento de los lineamientos y valores organizacionales es lo que permite la continuidad de la estructura. Las repeticiones y las recurrencias en los procesos es lo que fortalece la organización. Éstas van generando que los grupos establezcan conductas que después resulta difícil modificar (Schvarstein, 1998). A esto se refiere Schvarstein (2003) cuando asegura que las organizaciones están diseñadas para evitar el cambio.

El mantenimiento de la conducta de los individuos permite la construcción de códigos y conceptos que son reconocidos por los miembros de la organización. Schvarstein (1998) denominó a este conjunto de saberes como “el contrato significativo”. Este acuerdo de significación permite la interpretación de los acontecimientos. Así, tanto los beneficios otorgados a los miembros de la estructura como las limitaciones que se les imponen para

satisfacer sus NSB pueden tener varias connotaciones. Las promociones, las celebraciones, los aumentos salariales, las sanciones y los conflictos tienen más de una interpretación, ya que están orientadas de acuerdo al contrato significativo de la organización.

Estos beneficios laborales son también en sí mismos, elementos sutiles de control. El poder del gobierno de una organización se incrementa en la medida en que está dispuesto a otorgar poder a los integrantes de la misma y a mantener vivo el conflicto derivado de la existencia de las necesidades particulares. Es decir, el fortalecimiento de la organización se da en la medida que sus miembros consiguen satisfacer sus NSB (Schvarstein, 2003). Los estilos de resolución de conflictos desarrollados por Thomas (1986) pueden ayudar a ilustrar los distintos grados en que una organización puede conceder o no la satisfacción de las NSB. Los cinco estilos se presentan a continuación:

- Estilo competitivo (*competitive*). Busca la satisfacción de las necesidades del grupo hegemónico, pues opera desde su posición de poder. Las necesidades de la otra parte involucrada son poco atendidas.
- Estilo colaborativo (*collaborative*). Se presenta cuando se busca satisfacer la totalidad de las necesidades expuestas por todas las partes involucradas en el conflicto.
- Estilo de compromiso (*compromising*). Este modo pretende satisfacer de forma parcial las necesidades de todas las partes involucradas por medio de la negociación.
- Estilo permisivo (*accommodating*). Implica la voluntad de satisfacer las necesidades de los demás a expensas de las propias.
- Estilo evasivo (*avoiding*). Consiste en tratar de eludir por completo el conflicto, sin satisfacer las necesidades de ninguna de las partes.

De forma gráfica, los estilos expuestos por Thomas (1986) pueden organizarse como en la Figura 2. 3.

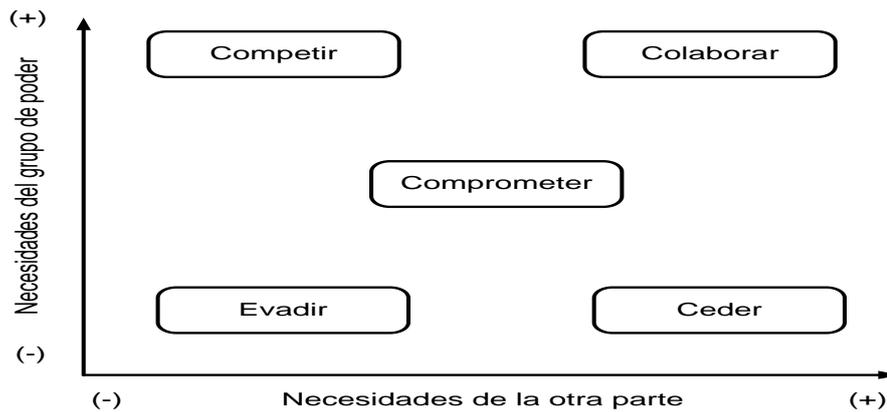


Figura 2. 3. Modos de resolución de conflictos

Fuente: Adaptado de Thomas, K. W. (2010). Understanding Conflict and Conflict Management. Foundation Coalition, p. 2. Consultado el 20 de mayo de 2010 en <http://foundationcoalition.org/publications/brochures/conflict.pdf>.

La interpretación de los acontecimientos y el establecimiento de relaciones en y entre los grupos (hegemónicos o no), son saberes que se adquieren en la práctica así como se aprende a actuar en un contexto particular y a desarrollar actividades de acuerdo a las exigencias de la organización (Schvarstein, 2003).

Los procesos de aprendizaje serán señalados en el apartado subsecuente.

2.3 El aprendizaje de la función directiva

Existen diversas perspectivas y enfoques que explican los procesos de aprendizaje de las normas y las funciones que los individuos desempeñan en el medio en que se desenvuelven. Este estudio se adhiere a dos perspectivas relacionadas que pueden explicar la forma en que los directivos aprenden las tareas que tienen que realizar y la forma de hacerlo: el aprendizaje en la práctica y por socialización.

2.3.1 El aprendizaje en la práctica o por la experiencia

Ortega y otros (2002) sostienen que el aprendizaje, tanto de la función como de la cultura, requiere por lo menos de dos elementos: la experiencia en el sistema escolar y la experiencia ocupacional. El autor sostiene que el proceso de aprendizaje que se ofrece en la escuela permite tener antecedentes del puesto que se ocupará; sin embargo, esto no es suficiente.

El aprendizaje en la práctica en el lugar y puesto de trabajo es indispensable. Por medio de este proceso se adquieren destrezas, habilidades y conocimientos que sólo pueden ser obtenidos por éste medio. Solamente por medio de la práctica pueden conocerse tanto la organización formal como la informal; es decir, aquélla que se compone por el conjunto de aspecto no escritos, ni legalmente regulados que actúan en la organización laboral, las relaciones personales y los conflictos de identificación de valores que imperan en la organización (Ortega y otros, 2002).

Diversos términos como aprendizaje autónomo, auto-dirigido y autorregulado han sido empleados para denominar el aprendizaje en la práctica, lo que supone que se trata de un concepto aún en construcción (Marcelo, 1997). Sin embargo, no se trata de un concepto de reciente estudio. Hace aproximadamente 2300 años, el propio Aristóteles afirmó que "lo que tenemos que aprender a hacer lo aprendemos haciendo" (en Handley, s. f.).

En épocas más recientes, este tipo de aprendizaje fue denominado como aprendizaje en la práctica por Carballo (2006). Por su parte Kolb (1984) lo definió como aprendizaje por la experiencia y Marcelo (1997) adoptó esta misma nomenclatura.

Marcelo (1997) señala que este tipo de aprendizaje se da principalmente por medio de las experiencias. Es decir, hablar de aprendizaje en la práctica es hablar de un proceso de formación informal por contacto directo con las situaciones, en dónde la experiencia proporciona el aprendizaje. Esto supone que los sujetos aprenden en contextos en los que deben implicarse de forma activa en las tareas que realizan.

Aunque el aprendizaje y la experiencia parecen ser dos conceptos relacionados, no están recíprocamente determinados; esto es, que aunque puede haber experiencia sin aprendizaje, la experiencia puede ayudar al aprendizaje. Antúnez y Gairín (2000) concuerdan con esta idea al afirmar que no todas las experiencias desembocan en aprendizajes.

Por ello, Dewey (1938 en Marcelo, 1997) sostiene que la calidad de la experiencia que se tenga es importante para que resulte un aprendizaje. Para este autor, la calidad de la experiencia está determinada por la presencia de tres cualidades: continuidad, interacción y reflexión.

La continuidad se refiere a la idea de un continuum, es decir, un orden creciente en complejidad del aprendizaje. Esto supone que las experiencias han de representar no sólo un desarrollo cognitivo, sino también, uno personal y moral.

La interacción plantea la necesidad de entender las situaciones prácticas como ejemplos de la realidad. Es decir, se requiere la oportunidad de enfrentar situaciones en la cotidianeidad en que se presentan.

La reflexión es indispensable para aprender de la experiencia, pues supone la capacidad de identificar claramente lo que se hace y los motivos por los cuales se hace. Esto conlleva tomar consciencia de la actividad profesional que se realiza y de su complejidad.

Kolb (1984) señaló que el aprendizaje por experiencia se desarrolla por medio de dos etapas: 1) la experiencia concreta-conceptualización abstracta y 2) la experimentación activa/observación reflexiva. La primera supone que el aprendiz observa o vivencia la experiencia y extrae de ella, por medio de la reflexión, conceptos que internalizar. Posteriormente, en la segunda etapa, pone en práctica los conceptos de los que se apropió y observa los resultados obtenidos.

Así, el aprendizaje en la práctica crea conocimiento a través de la transformación de las experiencias. El proceso se realiza por medio del análisis de las prácticas observadas o experimentadas a través de las creencias y los conocimientos propios. Marcelo (1997) sostiene que este procedimiento de análisis hace posible que se cuestionen las propias ideas y avanzar, lo que su vez permite tener una mayor autoconsciencia del propio conocimiento profesional.

Marcelo (1997) sostiene que cuando los aprendices se implican en una tarea, “se basan en su conocimiento y creencias para llegar a tener una idea de las características de la tarea y sus requisitos” (*Ibid*, p. 5). Por lo tanto, desde esta perspectiva, las dificultades que encuentran en el desarrollo de las tareas se relacionan con la información que poseen sobre la estructura de éstas y la manera de desarrollarlas.

No obstante, el aprendizaje en la práctica no es un fenómeno que se desarrolla de manera aislada. No se trata solamente de una cuestión del pensamiento y de la persona, sino que

ocurre en interacción con el contexto y con los individuos que se desarrollan en él. Así, aprender conlleva el establecimiento de relaciones funcionales con otras personas

Marcelo (1997) sostiene que el aprendizaje por la experiencia permite que el aprendiz poco a poco se gane el respeto y la consideración de los otros. Esto se debe, que el aprendizaje por la experiencia implica que el directivo demuestre su capacidad de adaptación a situaciones específicas, con distintos actores y diversos contextos con la finalidad de poner en práctica sus habilidades y conocimientos para resolver conflictos cotidianos de diversa índole y complejidad. La capacidad de poner en práctica todo este conjunto de habilidades y conocimientos para resolver un determinado problema es lo que Marcelo (1997) denomina mecanismos de aprendizaje de los adultos.

2.3.2 El aprendizaje por socialización

La socialización puede ser definida como la interiorización que el individuo hace de la cultura imperante en la sociedad en donde se desarrolla. La socialización hace posible que el bagaje cultural acumulado en la sociedad se transmita de una generación a otra. De este modo, se asegura la perpetuación de la ideología social, aunque con matices que se van dando en el tiempo (Ortega, Castillo y Bettin, 2002).

Ortega y sus colaboradores (2002) señalan que existen dos tipos de socialización: la primaria y la secundaria. Ambos procesos conllevan la interiorización de normas de comportamiento establecidas en un grupo social. No obstante, la diferencia entre ellas es que los aprendizajes adquiridos en la socialización primaria suelen ser fijos y consistentes; mientras que en la socialización secundaria el individuo internaliza significados que sólo le serán útiles durante un tiempo determinado. A continuación se detallan los dos tipos de socialización desde la perspectiva de estos autores.

La socialización primaria es la etapa donde el aprendiz se relaciona con otros, se identifica con ellos e imita sus acciones. Algunos sujetos que se relacionan con el aprendiz, son elegidos por éste como modelos para la construcción de su identidad individual. La calidad del proceso de socialización depende en gran medida de la calidad de los modelos que el aprendiz elige.

Por medio de la interiorización, el aprendiz adquiere las creencias, las actitudes y los valores de los modelos que le resultan significativos. Como ya se señaló, estos

aprendizajes suelen determinar la personalidad y la visión del mundo; por lo que generalmente se fijan en la personalidad y conducta del individuo.

La socialización secundaria se desarrolla cuando el individuo debe adoptar un rol específico. La fijeza o permanencia de los conceptos aprendidos depende de la concordancia existente entre éstos y los interiorizados durante la socialización primaria.

Generalmente, los aprendizajes adquiridos en la socialización secundaria están ligados a ciertos momentos y lugares en los que el individuo se desenvuelve, es decir, a grupos a los originalmente no pertenece y en los que existe la posibilidad de retirarse

Ortega y otros (2002) suponen que, en esta etapa, el sujeto es capaz de establecer distancia entre lo que es y el rol que desempeña, por lo que los comportamientos y valores interiorizados solamente serán desempeñados mientras se pertenezca al grupo. Puesto que una misma persona puede pertenecer a varios grupos, también puede enfrentar diversas líneas de actuación que pueden oponerse entre sí o complementarse. El sujeto tendrá entonces diversas opciones de roles y conductas a desempeñar, según el momento y espacio en el que se encuentre.

Puesto que la socialización secundaria se centra en el aprendizaje de lineamientos de conducta establecidos en grupos sociales y de trabajo, Ortega y sus colaboradores (2002) señalan que dentro de la socialización secundaria, el individuo puede involucrarse en este proceso de dos formas: anticipadora o profesional. El primer modo se refiere al aprendizaje de pautas de conducta establecidas por un grupo social al que el individuo desea ingresar. El segundo, está relacionado con la conformación de esquemas de comportamiento que están orientados por una organización de trabajo en la que el sujeto desea laborar.

Staton (2008) aborda el tema de la socialización profesional. La define como la manera en que los individuos adquieren de forma selectiva los valores, actitudes, normas, conocimientos, habilidades y conductas de la profesión. En este tipo de socialización, el aprendizaje necesario va en dos sentidos: aprender la profesión y aprender la cultura del contexto en donde se labora. El autor señala que la socialización profesional se produce durante los primeros años en el puesto; sin embargo, puede extenderse a lo largo de la carrera profesional.

A este respecto, Schvarstein (1998) concuerda en que el aprendizaje de los procesos de la organización se adquiere por medio de la socialización de los principiantes (Schvarstein, 1998). Sostiene que cuando un nuevo individuo se integra a la organización, o uno que ya forma parte de ella cambia de rol (como en el caso del ascenso), desconoce las reglas implícitas de funcionamiento por lo que es posible que cometa “transgresiones” de las normas. En estos casos, los más experimentados dan una inducción al novato (de manera formal o no) para instruirlo sobre las acciones que se realizan en su puesto y la manera en cómo deben hacerse.

De acuerdo con Schein (1971), los valores y las creencias fundamentales de las organizaciones son enseñados a los nuevos miembros por medio de la socialización organizacional. Los resultados que se consideran exitosos sirven para validar al interior de la organización estos procesos de enseñanza.

Schvarstein (1998 y 2003) asevera que el sujeto que se inicia en el desempeño de un rol es altamente perceptivo en esos momentos. Así, aprenderá el funcionamiento de su puesto y la organización empleará el recurso de la inducción, educación o capacitación por medio de los más experimentados para “socializar, aplacar, neutralizar, adaptar, restringir, hacer converger” la conducta del elemento principiante (Schvarstein, 1998; p. 270).

2.4 La autonomía profesional del directivo

Semánticamente, el concepto de autonomía es concebido como la libertad de un sujeto o la condición de un organismo para tomar decisiones sin depender de nadie (RAE, 2002). Sin embargo, según la literatura, no es posible hablar de la autonomía de forma tan simplista, debido a que el concepto se matiza de acuerdo al contexto laboral, institucional, social e ideológico en que los actores desarrollan su trabajo (Rojas, 2004, Contreras, 1999).

La literatura que aborda la autonomía en las escuelas, trata el tema desde dos posturas. La primera de ellas, es desde una forma individualista y atiende a la autonomía de los profesores. La segunda lo hace desde la perspectiva de la colectividad; es decir, la autonomía de los centros escolares.

Al revisar la literatura relacionada, no se encontraron trabajos que aborden específicamente en la autonomía profesional de los directivos escolares. Los planteamientos más cercanos a la autonomía del director escolar son los realizados por Islas (1995), Contreras (1999) y Rojas (2004), quienes estudiaron la autonomía que los docentes tienen para realizar su trabajo dentro de la escuela. En este trabajo se revisan sus planteamientos sobre la autonomía del profesor con el fin de transferirlos, como un marco de análisis, para la autonomía del directivo escolar.

Además, se localizaron otros estudios que abordan el tema de la autonomía de los centros escolares. En los trabajos de Arcia y Belli (2002), Muñoz (2000) y Angus (1993), el directivo es considerado como un elemento importante para el desarrollo de la institución educativa, pero no central en todos los casos. Además de esto, algunos de estos autores señalan la relación entre la autonomía de los centros escolares y los intentos de descentralización de los sistemas educativos de los países latinoamericanos.

Profundizar en el tema de la autonomía, tanto desde la perspectiva individual como desde la del colectivo escolar, adquiere importancia debido a que permite el logro de por lo menos tres tareas: 1) definir una profesión como tal, 2) alcanzar la profesionalización y 3) lograr la identificación personal con la profesión (Rojas, 2004).

A continuación se desarrollan las dos posturas desde las que la literatura aborda la autonomía.

2.4.1 La autonomía profesional individual

Los directores escolares forman parte de la comunidad de profesores; sin embargo, sus funciones tienen características distintas a las de la práctica docente. No obstante, la conceptualización que en muchos casos se realiza de los profesores afecta la concepción que se tiene del propio director escolar y de la forma en que debe ejercer la autonomía en el desempeño de su trabajo.

Al revisar los planteamientos de Islas (1995), Contreras (1999) y Rojas (2004) respecto a la autonomía profesional de los docentes y a los modelos de profesorado en que estos autores basan sus argumentos, se encontró que muchas de las características dadas pueden trasladarse al entendimiento que la comunidad escolar tiene del trabajo directivo. Es por esto que en este estudio se integran los trabajos de Islas (1995), Contreras (1999)

y Rojas (2004) pese a que su propósito fue definir específicamente la autonomía de los profesores. En este apartado se adopta el término “trabajador de la educación” para nombrar a docentes, subdirectores y directores.

La autonomía profesional de los trabajadores de la educación está relacionada con las condiciones laborales en las que se desarrolla su labor, con las limitantes contextuales y el libre pensamiento de los actores educativos. Estos elementos se mezclan para construir una concepción ideológica del trabajo docente y directivo que favorece o entorpece el ejercicio de la autonomía (Contreras, 1999).

Rojas (2004), Contreras (1999) e Islas (1995), concuerdan en que la autonomía profesional y la forma en la que se desarrolla depende en gran medida de la conceptualización que se tenga del trabajador de la educación y del papel que deben desempeñar dentro de su función con respecto a las autoridades educativas y sus subalternos. Estos autores revisaron el ejercicio de la autonomía partiendo de distintos enfoques con el que es entendida la responsabilidad de los profesores y directivos.

En primer lugar, Islas (1995) realizó un análisis sobre la autonomía profesional ejercido por los profesores. Basó su interpretación en los modelos de profesorado planteados por Pérez (1993) y Ortega (1992): el artesano tradicional y el técnico. El primero de éstos, hace referencia a la profesión eminentemente práctica en la que el conocimiento experto llega por medio de un proceso prolongado de socialización (Islas, 1995); es decir, el conocimiento de la función es generado desde la práctica (Pérez, 1993).

Desde el punto de vista de Islas (1995), este modelo no favorece la autonomía, ya que los directivos y docentes se ven obligados a reproducir los conocimientos adquiridos en el contexto en el que se desempeñan. La manera de no ser influido por la socialización de los conocimientos es la individualización y aislamiento de la práctica.

Respecto al modelo técnico, puede decirse que persigue la racionalización y la tecnificación del trabajo. Se coloca el énfasis en los conocimientos producidos en el medio externo al contexto escolar, a los procesos administrativos y burocráticos de implementación de métodos y técnicas para la enseñanza (Ortega, 1992). Aunque este modelo señala la importancia de la autonomía del profesorado y del equipo directivo, ésta “diluye en un inmerso entramado burocrático” (Islas, 1995, p. 93).

Puede decirse, entonces, que desde la perspectiva de Islas (1995) la autonomía del directivo es inexistente, ya que ni el modelo del artesano tradicional, ni el de técnico, le proveen de habilidades para tomar decisiones de forma autónoma.

Posteriormente, Contreras (1999) realizó un estudio sobre la autonomía de los profesores. De forma semejante a Islas (1995), el autor revisó los modelos profesores propuestos por Shön (1987) y Stenhouse (1998). Abordó la autonomía principalmente desde tres tipos de profesionales de la educación: 1) el experto técnico, 2) el profesional reflexivo y 3) el intelectual crítico.

La relevancia del análisis realizado por Contreras (1999), es que, a diferencia de otros autores, ofrece una visión evolutiva del concepto de autonomía. Los modelos de profesorado que el autor estudió, poseen características que pueden ser aplicables al trabajo directivo. A continuación se describen brevemente las concepciones de autonomía desde cada una de las perspectivas mencionadas.

El modelo experto técnico hace referencia al trabajador de la educación que se caracteriza por un alto dominio de conocimientos y métodos para alcanzar los resultados educativos que le son solicitados (Shön, 1987). La misión de profesores y directivos es cumplir con los requerimientos que les hagan las autoridades de la educación (Contreras, 1999).

Esta forma de trabajo queda reducida al seguimiento de las indicaciones externas por los actores educativos. Además, produce la pérdida de significado de lo que se hace, pues el clima ideológico determina que el profesional de la educación debe satisfacer las necesidades que se han indicado por las autoridades del sistema (Contreras, 1999). Se genera la dependencia de los conocimientos externos, la rutinización de las actividades y el control burocrático del sistema sobre los trabajadores de la educación. Todo ello produce una autonomía ilusoria (Contreras, 1999).

Desde el modelo del experto técnico, la autonomía es entendida como la capacidad individual para tomar decisiones que atiendan a los valores educativos que se ostentan como compartidos; es decir, la autonomía profesional puede ser entendida como individualismo o aislamiento. Para Rojas (2004), se trata de “una falta de cultura de compartir en la toma de decisiones” (p. 4).

Contreras (1999) sostiene que el trabajo en solitario es, en sí mismo, una forma de demostrar las habilidades del sujeto para resolver de forma independiente la problemática que se presenta en el contexto escolar, al tiempo que cumple con la misión educativa. Esta concepción (y demostración) de autonomía es considerada por el mencionado autor como simplista y pobre.

El segundo modelo es el trabajador de la educación como profesional reflexivo. Este actor hace uso de la investigación y de la reflexión en la práctica. Guía su desempeño laboral por valores educativos que ha asumido de manera personal. Además, trata de deliberar la forma moralmente correcta de actuar en distintos casos; esto implica la búsqueda de negociaciones y de equilibrio entre los distintos intereses sociales por medio de la mediación política (Stenhouse, 1998).

Si bien la autonomía implica cierto grado de independencia, no significa trabajo aislado. Desde la perspectiva de este modelo, la autonomía es entendida como una construcción colectiva; es decir, aunque el individuo es considerado como el responsable de las decisiones tomadas, siempre toma en cuenta los puntos de vista tanto de la autoridad educativa como la de subalternos y subordinados.

Puesto que las disposiciones son establecidas por el individuo inmerso en el contexto y no por elementos externos, es necesario que el sujeto posea capacidad para resolver creativamente las diversas situaciones que se presentan en el medio donde se desempeña (Contreras, 1999).

Por otro lado, aunque se considere paradójico, el ejercicio de la autonomía implica la conciencia de las insuficiencias profesionales y personales para la toma de decisiones. Debido a la naturaleza de construcción colectiva que supone este modelo, el autoconocimiento de las propias capacidades requiere no sólo de la autocrítica, sino la crítica de todos los elementos que son partícipes en la construcción de la autonomía (Contreras, 1999).

La tercera conceptualización es el modelo intelectual crítico. En éste, los trabajadores realizan su labor con el fin de conseguir la emancipación tanto individual como social. Se trata de sujetos autorreflexivos y críticos de las condiciones institucionales y del sistema que participa activamente en defensa y cumplimiento de valores como la justicia, la racionalidad y la libertad (Shön, 1987).

La autonomía que se desarrolla en este tercer modelo es entendida como una “distancia crítica respecto a los intereses de la comunidad” (Contreras, 1999, p. 155). Puede decirse que la autonomía es de elaboración colectiva en donde no todas las aportaciones de la autoridad y de los compañeros son incluidas en tal construcción.

Las opiniones, comentarios y disposiciones de actores externos e internos al contexto escolar son enjuiciados críticamente. Ello supone el establecimiento de una independencia intelectual que no sólo lucha por la liberación del control y la represión de la autoridad, sino la posibilidad de participar de forma real en el establecimiento de disposiciones de todo tipo que sean aplicables a la institución educativa.

La participación de docentes y directivos en el debate público sobre educación, desde su propia postura como trabajadores del servicio educativo, otorga la posibilidad de establecer conexiones que afecten al centro escolar y modifiquen la educación. Estas relaciones suponen la construcción de una visión más amplia de la problemática escolar, ya que incluyen las posturas particulares de los actores contextuales y de los elementos externos que tienen capacidad de decisión (Contreras, 1999).

Por último, Rojas (2004) estudió la autonomía del profesorado tomando como base los modelos de profesorado desarrollados por Pérez (1993): el práctico artesanal, el academicista y el humanista. Rojas (2004) no diferencia entre la autonomía practicada en cada uno de los tres modelos de trabajador educativo, pero con base en su análisis concluye que, aunque la autonomía profesional es de importancia para el mejoramiento del contexto escolar, es inexistente.

Las aportaciones de Rojas (2004) respecto al tema de la autonomía se centran específicamente en los elementos característicos que se presentan cuando los trabajadores de la educación son dependientes de disposiciones externas. Señala que la ausencia de libertad de los actores educativos para decidir sobre su práctica diaria produce incertidumbre respecto a los conocimientos necesarios para generar transformaciones institucionales. Por lo tanto, se produce una resistencia al cambio, impidiendo la operacionalización de estrategias innovadoras que permitan el desarrollo del servicio educativo (Rojas, 2004).

Finalmente, Rojas (2004) sostiene que la falta de autonomía puede traer como consecuencia inconsistencias en el funcionamiento de la estructura escolar. La falta de

conocimientos y habilidades requeridas para la mejora del centro escolar conlleva que el equipo de docentes y directivos se involucre en el desarrollo de proyectos de bajo impacto educativo y participe en experiencias de formación poco significativas.

Las tres construcciones de Rojas (2004), Islas (1995) y Contreras (1999) pueden presentar similitudes en las conceptualizaciones sobre la autonomía profesional de los trabajadores de la educación. La figura 2. 4 presenta de manera sintética las características de dicho concepto desde las posturas de estos tres autores, analizados desde distintas perspectivas del papel de los trabajadores de la educación.

	Islas (1995)		Contreras (1999)		Rojas (2004)
Artesano tradicional	No favorece la autonomía. Busca la independencia por medio de la individualización y el aislamiento				Práctico artesanal
Técnico	La importancia de la autonomía es reconocida; sin embargo, en la práctica no se desarrolla.	Experto técnico	Autonomía ilusoria. Es entendida como la capacidad de tomar decisiones de manera individual. Aislamiento.	Academicista	Ausencia de autonomía para decidir sobre la práctica diaria.
		Profesional reflexivo	La autonomía es una construcción colectiva en donde se toman en cuenta los puntos de vista de los otros. Implica un autoconocimiento de las propias capacidades.	Humanista	
		Intelectual crítico	La autonomía es una distancia crítica respecto a las aportaciones de la comunidad. Es independencia intelectual en búsqueda de la emancipación y represión del control de la autoridad.		

Figura 2. 4. Autonomía profesional desde la perspectiva de Islas (1995), Contreras (1999) y Rojas (2004).

2.4.2 La autonomía del colectivo escolar

La conceptualización y la descripción de la autonomía del colectivo escolar no es una tarea plana o de fácil elaboración. La dificultad para la construcción de un concepto de autonomía estriba en la comprensión que la comunidad escolar tenga de conceptos como democracia, participación, sociedad, autoridad, eficiencia, responsabilidad (Angus, 1993).

El entendimiento que se tenga de los conceptos relacionados con la autonomía y de la autonomía misma puede ser distinto para los individuos que componen la comunidad

escolar. Las variaciones del concepto también pueden divergir entre los colectivos escolares o entre los actores escolares y las autoridades (Angus, 1993).

El discurso que se hace sobre autonomía escolar, generalmente concede a los actores un papel relevante dentro del servicio educativo. Se dice que más que las reformas en la currícula y las innovaciones en la enseñanza, son los actores de la educación quienes determinarán el progreso de las instituciones educativas. No obstante, tanto docentes como directivos encuentran en la práctica diversas dificultades que impiden su participación en la toma de decisiones de forma activa (Islas, 1995).

Si bien no se ofrece una definición concreta y unitaria sobre el término de autonomía escolar, puede deducirse que se trata del grado de libertad que tienen las instituciones educativas para tomar decisiones. La literatura ofrece una clasificación de los distintos niveles de libertad que pueden tener las escuelas (EURYDICE, 2007).

1) La plena autonomía. Se considera que una escuela goza de autonomía total cuando el centro toma decisiones sin intervención externa alguna. Es necesario señalar que la libertad para la toma de decisiones está sujeta a los límites normativos y legales del sistema educativo.

2) La autonomía limitada. Ocurre cuando los centros escolares están obligados a someter a la aprobación de las autoridades educativas los acuerdos tomados. Otro modo en que ocurre la autonomía limitada en las escuelas es cuando el colectivo sólo tiene autoridad para tomar decisiones dentro de una gama permitida de posibilidades previamente establecida por la autoridad educativa.

3) La no autonomía. Se refiere a centros escolares que no toman ningún tipo de decisión. La labor educativa consiste en acatar las disposiciones realizadas por las autoridades educativas y los especialistas externos.

La autonomía ha sido contemplada por distintos países latinoamericanos en la implementación de sus reformas educativas. Brasil, por ejemplo, puso en marcha en 1995 el programa Dinero Directo a la Escuela (DDE) con el que se pretendía dar autonomía financiera a los centros escolares. Así también, Argentina inició en 1999 el Programa Nacional de Gestión Institucional (PNGI) que se orientó principalmente a la capacitación

de los directivos escolares con la finalidad de ampliar sus marcos de acción (Gajardo, 2001).

En México, también se ha puesto sobre la mesa de discusión la necesidad de incrementar la autonomía de los centros escolares. Los esfuerzos iniciaron en 1993 con el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEBN). Sin embargo, Angus (1993) advierte que la descentralización no se dio plenamente, ya que existe descentralización sólo para ciertos tipos de decisiones y centralización para otras. Agrega que es común que el sistema educativo asuma la responsabilidad de establecer los objetivos educativos generales, el diseño de los programas de estudio, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación y rendición de cuentas.

A favor de la autonomía de los centros escolares, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) señaló que es un factor relevante para “incrementar la creatividad y el nivel de respuesta con respecto a las necesidades de la comunidad” (OCDE, 2002, p. 190).

Por su parte, Angus (1993) apoya la idea de incrementar la autonomía de las escuelas. Sostiene que es necesario aumentar la capacidad de decisión en los colectivos escolares para que sean ellos mismos quienes decidan y prioricen cuestiones relacionadas con el currículo, la economía, los recursos, la contratación de profesores, las políticas escolares y los métodos de evaluación.

Este razonamiento supone que el sistema educativo será más sensible a las necesidades de la escuela y su comunidad. Una estructura descentralizada facilitaría la satisfacción de las necesidades señaladas por la propia comunidad escolar como de urgente atención. Se esperaría, además, que las soluciones puestas en marcha serían más efectivas si se desarrollan de forma contextualizada, en lugar de imponer las que se han decidido por los órganos centrales (Angus, 1993).

Muñoz (2000) también destaca la importancia de que las escuelas tengan la posibilidad de tomar decisiones. El autor señala que el incremento en la autonomía “supone ampliar los márgenes de actuación que se quedan escasos para determinados centros” (p. 136); por lo que establece que la autonomía es un elemento indispensable para el desarrollo de programas educativos y la mejora del servicio.

El ejercicio de la autonomía en colaboración con los directivos, los docentes, los padres y en ciertos casos, los alumnos, es necesario (Angus, 1993). Sin embargo, esto implica el incremento de la responsabilidad en la toma de decisiones y rendición de cuentas por parte de los directivos escolares (OCDE, 2002). Consecuentemente, sería necesaria una capacitación de mayor calidad para los gestores escolares.

No todos los autores concuerdan en que la autonomía del centro escolar quede en manos del equipo directivo. Algunos sugieren que los actores indicados para llevar el control de la escuela son los padres de familia. Arcia y Belli (2002) proponen que sean ellos quienes retribuyan el esfuerzo de los docentes, sancionen sus desaciertos y pidan cuentas al sistema. Añaden que aunque son los padres quienes deben tomar decisiones para el centro escolar, aún no tienen el conocimiento suficiente sobre los procesos que se realizan en el sistema educativo y sobre las mejores maneras de pedir cuentas.

Independientemente del actor en quien recaiga la responsabilidad de decisión dentro de la comunidad educativa, la OCDE (2002) advierte que el otorgamiento de autonomía en las escuelas puede tener consecuencias adversas. Una de éstas es que la creación de mecanismos de elección puede favorecer a algunos grupos sociales, que de hecho ya se encuentran en ventaja con respecto a otros, dentro de la organización escolar. Este efecto puede entorpecer el proceso de mejora del servicio educativo, e incluso, obstaculizarlo.

Una forma para prevenir que algunos grupos se vean beneficiados sobre otros pudiera ser la alternativa planteada por Muñoz (2000). El autor sostiene que es indispensable ampliar los márgenes de actuación de los centros escolares; sin embargo, este aumento en la autonomía debe ser de manera gradual y en forma diferenciada, según las características de cada contexto.

2.5 El poder, la autoridad y el liderazgo en la organización

Existen diversos autores que abordan el concepto de poder, autoridad o liderazgo dentro de las organizaciones escolares. Este estudio se adhiere a la visión de López (1991) por ser quien logra establecer una relación coherente entre los tres conceptos y lo hace situado en el contexto educativo. La perspectiva del autor posibilita comprender las concepciones que se fabrican dentro de la escuela sobre estos términos.

El concepto de poder puede ser definido como la facultad de un sujeto u organismo para hacer algo (RAE, 2002). No obstante la simplicidad del concepto, el poder suele ser visto con desconfianza por diversos integrantes de las organizaciones. López (1991) sostiene que suele traducirse como un elemento que empaña la gestión de las organizaciones, pues se considera que hablar de poder implica dejar de lado la participación de los integrantes de la organización y el olvido de la gestión democrática (López, 1991).

El poder y la participación, sin embargo, son en realidad “piezas de un mismo sistema” (López, 1991; p. 314). Para explicar el funcionamiento de este engranaje, se hace necesario explicitar dos conceptos íntimamente relacionados con el poder: la autoridad y el liderazgo.

La autoridad en algunos casos es conceptualizada, al igual que el poder, como una imposición, una fuerza indeseable que ha sido colocada para afectar a los subordinados (López, 1991). La autoridad se refiere al poder legítimo, esto es, el que es conferido a un miembro cualquiera de una organización en función del cargo o la posición que ocupa en la estructura de ésta. Este poder legítimo es de tipo formal; es decir, que es reconocido formalmente por la organización y se espera que igualmente por sus miembros.

No obstante, el título otorgado a un trabajador para ocupar un puesto de autoridad no es suficiente para que los miembros de la comunidad lo acepten como tal (Lorenzo, 1999). Incluso, hay ocasiones en que ésta no representa la mayor capacidad de influencia en la comunidad, por tanto, existen otras fuentes de poder en los centros escolares además de la autoridad oficial (López, 1991).

Ball (1989), a este respecto, sostiene que el poder no es un resultado o algo que se logra por medio de la ejecución de acciones. El poder es construido, disputado y legitimado. No es investido. Es así, como existe otro poder de naturaleza informal que es capaz de legitimar la autoridad formal frente a la comunidad de una organización: éste es el liderazgo.

El liderazgo representa el poder legitimado. Es la capacidad de influir en la conducta de los miembros de la organización. No es un poder explícitamente reconocido por la organización, pero representa una referencia que facilita el ejercicio de la autoridad (Carrasco y Salom, 2005).

Esta legitimación de la autoridad se sustenta en las características personales del sujeto: en la experiencia que tiene y que proyecta, en los conocimientos del puesto, en sus habilidades de comunicación y en otras cualidades que pueden ser innatas o desarrolladas (González, 2002). Otros autores, como Lorenzo (1999) y Carraco y Salom (2005), concuerdan con la idea de que el desarrollo del liderazgo mucho tiene que ver con las características del individuo, pero González (2002) se posiciona en el polo extremo de estos planteamientos y señala que el liderazgo “es una fuerza que bulle en el interior de las personas y se multiplica hacia el exterior” (*Ibid*, p. 80) o “una fuerza interior” (*Ibid*, p. 89),

López (1991), en parte de acuerdo con los anteriores autores, sostiene también que las características individuales son relevantes para el liderazgo; sin embargo, puntualiza que más que tratarse de un concepto estático y condicionado exclusivamente a las cualidades del líder, “el liderazgo es un fenómeno social y no un conjunto de atributos personales” (*Ibid*, p. 317), pues se basa en la aceptación por parte de la comunidad organizacional del líder que ejerce la autoridad y en el conjunto de relaciones entre los individuos en el contexto de la organización.

Angus (1991) concuerda con López (1991) en que el concepto de liderazgo ha sido planteado desde una postura tradicionalista. Sostiene que se ha soslayado el hecho de que el ejercicio del poder legitimado no es algo apolítico, sino que existen influencias políticas e ideológicas que concurren sobre las organizaciones y su gestión (Angus, 1991).

El liderazgo también se ejerce en función de otros factores, como pueden ser la autonomía del directivo, el contexto en el que se desempeña y la atención que los líderes den a las circunstancias particulares de los profesores. Es por todo esto que López (1991) afirma que el liderazgo es interdependiente respecto a otros elementos de la organización.

Según los planteamientos de López (1991), existen dos maneras de legitimar la autoridad delante de la comunidad de la organización escolar. Éstos son el liderazgo transaccional y el liderazgo transformador.

El liderazgo transaccional está basado en un intercambio entre el depositario de la autoridad y los subordinados. Éstos entregan su lealtad y su fuerza de trabajo y esfuerzo a

cambio de recompensas de naturaleza tangible, de promoción laboral o de una mejora en las condiciones de trabajo.

Por otro lado, el liderazgo transformador consigue involucrar a los participantes en la idea de construir la mejor organización posible, de forma que éstos se encuentran capacitados para actuar por sí mismos y con plena capacidad de iniciativa, en torno a propósitos y objetivos compartidos. Este tipo de liderazgo resulta especialmente necesario en las organizaciones escolares, donde el director no tiene a su disposición elementos de premiación o incentivos tangibles para otorgar a los subordinados como remuneración.

El ejercicio de al menos una de las anteriores formas de liderazgo, no sólo asegura la disposición de respuesta de la comunidad dentro de la organización, sino que al mismo tiempo se significa como un mecanismo para asegurar, por parte del líder, el bienestar de la colectividad organizacional. De este modo se asegura la oportunidad de participación activa en la gestión organizacional a todos los miembros de la colectividad.

Si bien se espera que el desarrollo de la gestión se haga de forma conjunta con la comunidad de la organización, Santos Guerra (1994) refiere que existen líneas de comunicación que generalmente se mueven de arriba hacia abajo; es decir, de los depositarios de la autoridad a los subordinados. Esta dinámica permite el establecimiento de jerarquías en donde los depositarios del poder delimitan los parámetros de conducta dentro de la organización. Dichos parámetros son los siguientes:

- 1) La jerarquía legal. El puesto que se ocupa en la estructura coloca al sujeto en una posición de influencia ante la comunidad organizacional.
- 2) La jerarquía epistemológica. Establece que el conocimiento válido dentro de la organización es establecido por la autoridad.
- 3) La jerarquía evaluadora. La capacidad para aprobar o suspender, de promocionar o no, de decir lo que está bien y lo que está mal, de aplicar recompensas y sanciones, elogios o recriminaciones, es facultad de la autoridad.
- 4) La jerarquía normativa. Los rituales, normas y costumbres son fijados por la autoridad y sólo ella puede aprobar las modificaciones.

5) La jerarquía experiencial. Los líderes generalmente tienen una larga experiencia acumulada, primero en su condición de profesores y luego como directivos. Ésta les confiere una superioridad “difícilmente discutible” (Santos Guerra, 1994; p. 61).

Puede comprobarse, entonces, que al hablar de poder se hace referencia a la capacidad de ejercer influencia sobre los demás miembros, o bien, condicionar sus conductas dentro de la organización por medio de mecanismos formales, como la autoridad, e informales, por medio del liderazgo. Por otro lado, es indispensable añadir como nota final que las jerarquías de poder anteriormente señaladas pueden ser ejercidas aún sin la legitimación por parte de la comunidad.

En tales circunstancias, Santos Guerra (1994) señala que

“Es lamentable que quien ha de ser estímulo resulte un freno, que quien ha de garantizar la cohesión invite a la discordia, que quien ha de enriquecer el proyecto sea su principal causa de empobrecimiento, que quien ha de impulsar el trabajo sea un ejemplo de pereza, que quien ha de generar ilusión sea una fuente de pesimismo y desaliento” (p. 168).

Finalmente, después de revisar y describir las bases teóricas que se relacionan con el trabajo de los directivos escolares, puede decirse que si bien se han realizado estudios sobre el trabajo directivo, no se ha reflexionado sobre el camino que siguen los profesores para llegar a ser directores educativos ni sobre las implicaciones de involucrarse en dicho trayecto. Tampoco se ha profundizado específicamente sobre los profesores estatales y los procesos en los que participan para llegar al puesto de director escolar. A continuación se plantea la metodología desde la que se abordó la investigación.

CAPÍTULO III
METODOLOGÍA

Capítulo III. Metodología

Introducción

Existen diversos enfoques de investigación cualitativa: etnográfico, observacional participativo, estudio de caso, interaccionismo simbólico, constructivista e interpretativo (Erickson, 1997).

Frederick Erickson (1997) utiliza el vocablo “interpretativo” para denominar en términos generales a todos los enfoques anteriores. Adopta este término por tres motivos: a) es inclusivo, b) evita la connotación de definir los enfoques como no cuantitativos (acepción que está incluida en el término cualitativo), c) señala el punto de interés de los enfoques: interpretar el significado humano de la vida social.

Así, el enfoque interpretativo tiene como fin descubrir y comunicar las perspectivas de significados de las personas estudiadas, tal como lo hace un intérprete cuando traduce el discurso de un hablante o escritor (Erickson, 1997). Este estudio se enmarca dentro de dicho enfoque en tanto que buscó conocer el significado que los directores y subdirectores dan a su función directiva y al trayecto que siguen para acceder al puesto.

En cuanto al proceso de investigación, McCurdy, Spradley y Shandy (2004) definieron cuatro pasos para conocer los fenómenos que se presentan en el contexto estudiado. Dichos pasos son: a) adquisición de herramientas conceptuales, b) gestión de la entrada al terreno, c) realización del trabajo de campo y d) descripción de los resultados.

Por su parte, Sandoval (2002a) señala que el trabajo de campo atraviesa por cuatro etapas: a) acceso al escenario que se pretende estudiar, b) identificación del fenómeno o situación de estudio, c) definición y elección de los sujetos participantes y d) registro, ordenamiento, reducción, validación, análisis e interpretación de los datos.

Al comparar el método de investigación de Sandoval (2002a) con el de McCurdy y otros (2004) se encontró que si bien se trata de dos procesos distintos y que abarcan diferentes etapas de la investigación, las etapas de Sandoval (2002a) pudieran constituirse en una descripción de los pasos que McCurdy y otros (2004) proponen, ya que éste último es más incluyente.

Para este estudio se consideró que ambos procesos son útiles para el desarrollo de la metodología de investigación, aunque con necesarias adecuaciones. Por lo tanto, se hizo la integración de las etapas expuestas por ambos autores. A continuación se presenta un esquema de la serie de pasos seguidos en esta investigación.

Las fases del método y los elementos que describen el proceso seguido en esta investigación pueden representarse del siguiente modo:



Figura 3. 1. Método de la investigación.

El método que se siguió en esta investigación está compuesto por cinco fases. A continuación se presenta cada una de éstas.

La primera fue la adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales que se realizó mediante la revisión de la literatura y la observación de entrevistas dirigidas por entrevistadoras experimentadas.

La segunda fase consistió en la identificación del fenómeno de estudio; en ese apartado se explicará como se realizó la construcción del objeto de estudio y la caracterización de los colaboradores de la investigación.

La fase tres se refiere a la realización del trabajo de campo. En esa sección se detallará el proceso de construcción y las características del instrumento utilizado, así como el desarrollo de los dos tipos de entrevistas realizadas para este estudio: entrevistas de contexto y entrevistas con los informantes.

La cuarta fase detalla el proceso para llegar a la descripción de resultados. Se describe el método seguido para el registro, clasificación, análisis e interpretación de los datos obtenidos en el trabajo de campo.

Finalmente, en la fase cinco se presentan las estrategias seguidas para validar los resultados.

A continuación se detallan las fases de este estudio.

Fase 1. Adquisición de herramientas conceptuales y contextuales generales

3.1.1 Revisión de la literatura

En la primera fase de esta investigación se hizo una revisión general de la literatura en tres áreas temáticas. Se revisaron trabajos para adquirir las herramientas conceptuales generales, contextuales y metodológicas. Este primer acercamiento con la literatura relacionada con el estudio permitió adquirir elementos que sirvieron como referentes básicos de información en el aspecto teórico, contextual y procedimental para este estudio.

En primer lugar se revisaron obras de especialistas en la formación del profesorado, la gestión escolar y la organización de la escuela como Antúnez (2000a y 2000b), Antúnez

y Gairín (2000), Imbernón (1997), Feiman-Nemser (1990), Ferry (1991), Elizondo (2001) y otros estudiosos de estos temas.

También se revisaron trabajos sobre la calidad educativa; la gestión escolar; la formación, la capacitación y el trabajo colegiado de los profesores; y el análisis y evaluación de programas aplicados a la secundaria como los de Valenzuela (2004), Silva (2005), Navarrete (1997), Baltierra (2001), Choy (2004), Solís (2005), Márquez (2005), Crespo (2006), Argüelles (2000) y Arnaut (2001).

Para conocer de manera general el contexto en el que desenvuelven los directores se estudiaron diversos documentos oficiales y reportes de investigación sobre la normatividad aplicada en el sector básico del Sistema Educativo Mexicano, la Reforma de Educación Secundaria (RES) y las principales estadísticas sobre indicadores de desempeño en secundaria a nivel estatal y municipal.

Finalmente, para tener un acercamiento con los métodos de investigación se analizaron obras que abordan los procedimientos de investigación cualitativos, aunque también se revisaron textos sobre el método cuantitativo. Entre los autores revisados están Hernández, Fernández y Baptista (2008), Bertely (2000), Bogdan y Biklen (1982) y Erickson (2009).

La exploración de la literatura permitió tener elementos básicos para la identificación del objeto de estudio y su delimitación, para la construcción del problema de investigación.

3.1.2 Preparación para la entrada al campo de investigación

Una vez que se obtuvieron las bases conceptuales generales sobre el tema que se deseaba estudiar se procedió a un entrenamiento previo al ingreso en el campo de investigación. Dicho entrenamiento consistió en la observación *in situ* de dos entrevistadoras experimentadas y en asesorías informales posteriores a cada observación.

La observación se realizó en dos entrevistas, cada uno de ellas dirigida por una entrevistadora experimentada. Ambas, pertenecen al comité de tesis de esta investigación. Mientras cada entrevistadora desarrollaba la entrevista, la tesista observaba los estilos empleados por las entrevistadoras y tomaba notas que, a su parecer, podrían

ofrecer indicios de la información relevante y de las técnicas a emplear en entrevistas posteriores.

Después de la observación de cada entrevista, se tuvo una asesoría o plática informal en donde las entrevistadoras describieron el proceso que habían seguido en la conversación que acababan de dirigir. Se señalaron aspectos que, de acuerdo a la experiencia de cada una, son útiles para obtener información relevante. Se hizo notar la necesidad de observar el contexto en el que se sitúa el sujeto, la utilidad de identificar afinidades que el entrevistado pueda tener con el entrevistador y la importancia de garantizarle la protección de su identidad e informarle los fines en los que será utilizada la información que proporcione.

La observación de las entrevistas también permitió adquirir herramientas contextuales generales sobre el medio en el que trabajan los directivos, lo que facilitó la interacción con los directores que se entrevistaron más adelante. Además facilitó la construcción de la primera guía de preguntas para las entrevistas.

Fase 2. Identificación del fenómeno de estudio

3.2.1 Construcción del objeto de estudio

El presente trabajo de investigación tuvo varias reestructuraciones a lo largo del proceso. Dichas modificaciones estuvieron relacionadas con la población seleccionada como participantes del estudio.

En el inicio del trabajo, se planeó realizar un diagnóstico de las necesidades de formación de los directores basificados. Éste se derivó de la investigación “Análisis de las necesidades de formación de los directores escolares en México” (registro A/8439/07) coordinada por el Dr. Serafín Antúnez, catedrático de la Universidad de Barcelona y financiada por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) en 2009 dentro del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica. Por los requerimientos de la investigación era deseable encontrar directores noveles con menos de cinco años en el puesto (Antúnez, 2009b).

Con la finalidad de ingresar en el campo de investigación y de informar a las autoridades educativas sobre el proyecto con el que se trabajaría, la coordinación del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) se acercó al Jefe del Departamento de Secundarias de la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS). El Jefe de departamento se interesó en el proyecto y solicitó que se realizara un estudio similar que tomara como muestra de investigación a los directores comisionados en su puesto para conocer sus necesidades de formación. Dicha información sería útil para diseñar programas de formación para directivos que pudieran ser ofertados tanto a directores basificados como comisionados.

Por las características del estudio que el IIDE fue invitado a desarrollar, era necesario localizar directores comisionados; sin embargo, encontrar a los sujetos era difícil debido a que las propias autoridades oficiales y sindicales informaron que cada ciclo escolar sólo hay entre cuatro y cinco escuelas con directores comisionados de las 25 secundarias registradas en el sistema estatal en el municipio de Ensenada.

Así, el acceso a la población de estudio representó una dificultad, por lo que se acordó que fuera la propia autoridad del departamento de secundarias quien sugiriera una lista de nombres de los posibles participantes. Se buscaba que los colaboradores fueran directores comisionados, con conocimiento de las funciones de los puestos directivos y con disposición para participar en el trabajo de investigación. El jefe de departamento recomendó buscar a cuatro directores que cumplieran con el perfil.

Según Merriam (1988), este tipo de selección de la población se denomina selección con base en la reputación (*reputational case*), ya que se basa en la recomendación de invitar a participar en el estudio a determinados sujetos porque tienen la experiencia o porque son expertos en el tema.

Se buscó a los directores comisionados de la lista sugerida en sus escuelas y se les solicitó una cita para la entrevista. Se les garantizó la confidencialidad de la información y el completo anonimato de sus identidades. Los directores aceptaron ser entrevistados y formar parte del grupo de participantes de la investigación.

Así como en todo proceso de investigación se presentan hechos que pueden traducirse en ajustes en el desarrollo de la investigación, en este trabajo, el cambio del jefe de

departamento de secundarias incidió en la toma de decisiones en la etapa final de la selección de participantes.

Debido a que encontrar directores comisionados no dejó de representar una dificultad, a que la investigación sobre las necesidades de formación de los directores comisionados ya no era requerida por la autoridad educativa que en ese momento se encontraba al frente del departamento de secundaria, y a que las primeras entrevistas habían arrojado información valiosa sobre el contexto del magisterio, se decidió cambiar el objeto de la investigación con la finalidad de documentar el trayecto de los profesores al puesto directivo. Además se acordó incluir en la muestra de estudio a los subdirectores que habían estado comisionados en la dirección escolar.

3.2.2 Características de los participantes

Puesto que se garantizó a los participantes pleno anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada, para efectos de este trabajo los nombres reales se sustituyeron por pseudónimos.

Para obtener los datos de identificación de los participantes se aplicó la *Ficha de la persona participante* elaborada en colaboración por la Universidad de Barcelona y la Universidad Autónoma de Baja California para el estudio denominado “Análisis de las necesidades de formación de los directores escolares en México” (registro A/8439/07). Este instrumento recoge información específica sobre el sujeto entrevistado: años de servicio, formación, características de la escuela, número de profesores y de estudiantes que la escuela atiende (Antúnez, 2009b). Estos datos, fueron útiles para caracterizar a los participantes (ver anexo 1).

Se eligieron como participantes siete trabajadores de la educación. Dos de los participantes eran autoridades educativas. Se entrevistó a un maestro representante del sistema oficial con año y medio de servicio en el puesto; además se entrevistó a un funcionario del SNTE con tres años en funciones sindicales. Los otros cinco colaboradores eran directivos escolares con una antigüedad promedio de 30 años de servicio en el Sistema Educativo. Entre estos cinco participantes se encontró un caso que inicialmente parecía atípico, por lo que con la finalidad de conocer con mayor profundidad la situación de este directivo se le solicitó una segunda entrevista; por tanto, se obtuvieron ocho entrevistas.

Entre los entrevistados hay egresados de normales superiores y universidades públicas y privadas, como son la Universidad Autónoma de Baja California, la Universidad Autónoma de México, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Montemorelos.

La formación de los entrevistados se muestra en la Figura 2.2.

Participante	Normal Superior	Otras licenciaturas	Posgrado
Alex		Licenciatura en Matemáticas Normal Básica	Maestría en Pedagogía Doctorado en Ciencias de la Educación
Fabio		Licenciatura en Matemáticas	
Rosa		Normal Básica Licenciatura en Ciencias Sociales	Maestría en Pedagogía
Carlos	Especialidad en Ciencias Naturales	Normal Básica	Maestría en Pedagogía
Diego		Licenciatura en Ciencias Educativas con especialidad en Física y Matemáticas	
Juan	Especialidad en Matemáticas		
Armando		Licenciatura en Ciencias Químicas- Biológicas	Maestría en educación

Figura 3. 2. Formación de los colaboradores.

Fase 3. Realización del trabajo de campo

3.3.1 Instrumento de investigación

El instrumento central de esta investigación fue la entrevista. La entrevista es “una conversación que tiene una estructura y un propósito” (Álvarez, 2003, p. 109). El propósito es obtener información relevante sobre un tema en particular. En el caso de este estudio, la entrevista fue aplicada con el objetivo de indagar sobre el proceso que siguen los profesores para llegar a ser directivos, las ventajas y desventajas de ocupar el puesto directivo, las implicaciones que conlleva el aceptar el cargo, los conocimientos y habilidades requeridas para desempeñarse como director.

Hernández y otros (2008) definen la entrevista como “una reunión para intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado) u otras” (p. 597). Por otro lado, la estructura a la que se refiere Álvarez (2003) define la clasificación a la que

pertenece. Tal como lo señalan Hernández y sus colaboradores (2008), existen, según su estructura, tres tipos de entrevista: la estructurada, la semiestructurada y la abierta. Cada uno de estos tipos de entrevista se caracteriza por su distinto grado de apego a una guía de entrevista.

La entrevista estructurada se basa en una lista de preguntas a la que el entrevistador se sujetará en todo momento. El apego al cuestionario es estricto; es decir, el instrumento no sólo establece las preguntas que serán dirigidas al entrevistado, sino también el orden en que serán presentadas.

La entrevista semiestructurada parte de un listado de tópicos, asuntos o incluso preguntas que dirijan la entrevista. El entrevistador tiene la flexibilidad de hacer preguntas adicionales que sirvan para aclarar conceptos utilizados por el entrevistado, o bien, para profundizar en un tema de interés.

En la entrevista abierta, el entrevistador tiene total flexibilidad en la presentación, ritmo y tópico de las preguntas planteadas. Se basa en una guía muy general de contenido o bien, se parte de una pregunta muy general que origine narraciones u otro tipo de respuestas abiertas.

En este estudio se utilizó la entrevista semiestructurada. Esta técnica permite profundizar en temas que no fueron considerados en la guía inicial, pero que pueden ser de interés conforme avanza la investigación.

3.3.2 Elaboración de la guía para la entrevista semiestructurada

La guía de la entrevista consiste en un conjunto de preguntas respecto a uno o más temas de interés. De acuerdo a las recomendaciones de Mora (2003), en la investigación cualitativa, la guía utilizada en la entrevista debe ser revisada de manera periódica. La razón para hacerlo de tal modo es tener la posibilidad de indagar sobre información que han aparecido en entrevistas anteriores y que no había sido considerada en la guía original.

Así, en esta investigación después de cada entrevista se realizaban revisiones y reestructuraciones al cuestionario para tener acceso a información nueva y a una comprensión más profunda del objeto de estudio. El cuestionario se trabajó en cinco

versiones. Este ajuste se debió al análisis inicial de los datos que obligaba a focalizar las entrevistas.

Para obtener la información necesaria para el estudio se decidió hacer las entrevistas en dos etapas. En la primera etapa se realizaron las entrevistas de contexto y, en la segunda, las entrevistas con los directivos.

3.3.3 Entrevista de contexto

Con la finalidad de obtener mayor comprensión del contexto en el que se desarrolla el trabajo de los directivos se decidió realizar tres entrevistas que fueron denominadas “de contexto”. El objetivo fue obtener información sobre los procesos en los que los profesores participan para llegar a ser directivos (ver anexo 2).

El perfil deseable de los participantes en esta etapa del trabajo de campo fue que tuvieran un amplio conocimiento sobre la normatividad, el proceso de acceso al puesto directivo y la problemática que se presentan en el desarrollo de tales procesos.

Se contó con tres participantes. La primera fue una directora escolar reconocida por su amplia trayectoria de trabajo en el sistema educativo y su gran conocimiento sobre la normatividad, tanto del sistema educativo como de la institución sindical. El segundo colaborador fue un representante de SEBS y, el tercero, un representante sindical de la Sección 37 del SNTE.

Las autoridades educativas fueron contactadas vía telefónica y las entrevistas se llevaron a cabo en lugares públicos (restaurantes). La directora fue visitada en su oficina escolar para concertar la cita de la entrevista, misma que se realizó en las instalaciones del plantel educativo donde ella trabaja.

A los tres colaboradores se les informó sobre los objetivos y características del estudio, se les hizo saber el uso que se haría de la información que proporcionaran y se les garantizó anonimato, asegurándoseles que sus nombres serían cambiados.

La realización de las primeras entrevistas permitió a la tesista ejercitarse en las recomendaciones que las asesoras habían hecho para el desarrollo de la entrevista e interacción con el entrevistado. Además, permitieron obtener herramientas contextuales generales sobre el trabajo de los directivos y el trayecto que siguen para obtener el puesto

directivo. Esta información se vio enriquecida por la perspectiva general que los participantes tienen del contexto debido a los puestos en los que se desempeñan.

3.3.4 Entrevistas con los directivos

Los directivos fueron elegidos con base en las recomendaciones hechas por las autoridades educativas oficiales y sindicales. El perfil deseable era que hubieran tenido la experiencia de trabajar como directores comisionados o que estuvieran desempeñándose en ese momento en una comisión en el puesto de directivo y que, además, tuvieran disposición de participar en el estudio.

El propósito de las entrevistas fue obtener información sobre las funciones del trabajo del director, el proceso, así como las motivaciones que llevan a los profesores a buscar un puesto directivo y las implicaciones de aceptar el cargo. Se entrevistó a cuatro directivos. Dos de ellos fueron contactados y entrevistados en sus escuelas, mientras que los otros dos, debido a la lejanía de los centros escolares, fueron contactados telefónicamente y entrevistados en lugares públicos.

A todos se les explicó el propósito de la investigación y de la entrevista; se les garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información proporcionada y, además, se les indicó que se les buscaba por recomendación de las autoridades educativas, pero que sus comentarios no se harían llegar a dichas autoridades.

Las entrevistas revelaron información sobre las implicaciones en distintos planos de la vida de los directores (personal, laboral, familiar) al acceder al puesto, así como las actividades y personas de importancia en el proceso de aprender a ser directivo (ver anexo 3).

Dado que uno de los participantes presentó un caso aparentemente atípico, con el propósito de conocer más acerca de su caso, se le realizó una segunda entrevista. Por tanto, en esta etapa de la investigación se efectuaron cinco entrevistas.

Fase 4. Proceso para la descripción de resultados

3.4.1 Registro de los datos

El registro es trascendental para el posterior análisis de los datos. En palabras de Bertely (2000), “nada que no haya sido registrado sucedió” (p.54). El registro debe contener información sobre cómo se recogieron los datos, presentando detalles relacionados con el tiempo y el lugar; además, debe contener impresiones del entrevistador y de la actitud del entrevistado (Denzin, 2009).

Por su parte, Woods (2010) comenta que “realizar una grabación evita el pánico de recordar” (p. 98), y da por sentado que aunque la tarea de transcribir puede ser tediosa es necesaria para el trabajo que se realizará con los datos.

En esta investigación todas las entrevistas fueron audiograbadas y posteriormente transcritas. En promedio, las entrevistas tuvieron una duración de 80 minutos. Las transcripciones de las entrevistas produjeron 180 páginas con un formato de 1.5 de interlineado y letra de doce puntos.

Aunque existen distintas maneras de realizar las transcripciones, para este trabajo se consideró apropiado seguir las recomendaciones de Bertely (2000) y Denzin (2009), por lo que se agregaron a las entrevistas comentarios de las impresiones de la entrevistadora que especificaban detalles sobre la manera en que fueron contactados los entrevistados, el tiempo de espera o contratiempos para la realización de las entrevistas, la actitud de los entrevistados, así como el croquis que precisaba la ubicación y la presencia de terceros durante el desarrollo de la entrevista. Además, se asignó a cada entrevista un número de identificación que incluía el tipo de entrevista (de contexto: “E-C” o con los directivos: “E-I”), el pseudónimo del participante, la fecha y el número de página.

3.4.2 Tratamiento de la información: codificación, categorización y análisis

En primer lugar se realizó un análisis preliminar de la transcripción (Mora, 2003). El análisis realizado en este momento de la investigación fue desarrollado según los parámetros que marca Woods (2010) sobre el análisis especulativo. Cada vez que se tenía

la transcripción de la entrevista realizada, se efectuaba una reflexión “tentativa” y se registraban los comentarios al margen del texto con las primeras inferencias y conjeturas.

Además, los comentarios al margen sirvieron para indicar una primera organización de la información, puesto que señalaban las temáticas contenidas en la información transcrita. También se registraron las dudas sobre lo dicho por los participantes, ambigüedades o contradicciones en sus expresiones. Estos elementos eran retomados para el diseño de nuevas versiones de la guía que sería empleada en las entrevistas posteriores.

En segunda instancia, se analizó cada una de las temáticas encontradas. Para ello se siguió la técnica del microanálisis recomendada por Strauss y Corbin (2002), la cual consiste en realizar un análisis a detalle palabra por palabra, oración por oración o párrafo por párrafo en dos niveles.

La codificación abierta es el primer nivel de análisis. Consiste en la identificación, nombramiento o descripción de segmentos de la información encontrados en el texto (Strauss y Corbin, 2002). En este momento del tratamiento de la información se buscó que los códigos fueran específicos; que fueran, en lo posible, mutuamente excluyentes y que el material pudiera clasificarse sin dificultad dentro de tales códigos (Woods, 2010). También se procuró un desarrollo de categorías cercano al material analizado (Porta y Silva, 2003).

Se requirieron varias revisiones de los datos para obtener un sistema de códigos y categorías que cumpliera con los anteriores requerimientos. Se obtuvieron 180 códigos específicos como resultado de la codificación abierta, misma que se realizó con apoyo del software científico, Atlas.Ti.

En un tercer momento del análisis se procedió a la codificación axial. Se trata de la identificación de códigos o categorías que tienen la propiedad de agrupar y relacionar los códigos entre sí (Strauss y Corbin, 2002). Los códigos se fueron revisando continuamente hasta obtener categorías centrales (Porta y Silva, 2003). Se avanzó hasta niveles de organización cada vez más incluyentes, de manera que se pudieran establecer relaciones entre las categorías.

Este proceso de categorización de los códigos se realizó en dos momentos: en primer término los códigos se organizaron en 27 categorías. Después se hicieron nuevas

agrupaciones. Esto dio como resultado las ocho familias categoriales centrales, organizadas en dos capítulos de resultados.

Si bien se empleó la misma técnica de organización y análisis en los resultados, se decidió estructurarlos en dos capítulos debido a que los niveles de abstracción y el establecimiento de relaciones entre las categorías, son distintos. Mientras los resultados del primer capítulo son una descripción detallada del contexto, los del segundo establecen relaciones entre códigos y categorías que permiten reconstruir la perspectiva de los participantes al respecto, así como reinterpretar sus experiencias.

Fase 5. Validación de resultados

Existen diversos modos de verificar que los resultados obtenidos en una investigación son válidos. Para este estudio se decidió emplear la técnica de *feedback* descrita por Miles y Huberman (1994). Ésta consiste en regresar la información a los actores del contexto estudiado para que ellos sean quienes evalúen las conclusiones a las que el investigador ha llegado.

Desde la perspectiva de Miles y Huberman (1994), la información puede ser corroborada por sujetos que hayan colaborado como participantes o por otros actores que formen parte de la comunidad estudiada. La verificación puede realizarse durante la recolección de datos, o bien, al final del análisis. En este estudio se siguieron las recomendaciones de Miles y Huberman (1994) para la validación de resultados.

En primer lugar, se realizó una validación de las primeras conclusiones. Ésta se desarrolló con base en un esquema elaborado por la tesista sobre el trayecto laboral seguido por los profesores para llegar a ser directivos. El esquema se incluyó en la guía de preguntas empleada en las últimas dos entrevistas realizadas a los directivos escolares. Se les presentó el esquema a los entrevistados y se les expuso la interpretación que se hacía de éste. Finalmente se les solicitó que identificaran errores o que validaran la interpretación realizada. En ambos casos, los participantes validaron el esquema (ver anexo 3).

Posterior a la recolección de datos y al análisis de las entrevistas se hizo una nueva verificación de los resultados. En esta ocasión se hizo por medio de dos entrevistas de validación.

Se buscó que estos informantes tuvieran amplio conocimiento de la dinámica y las funciones de los puestos directivos, así como de los procesos en los que participan los profesores para llegar a estos cargos. El primer informante fue un director escolar, de amplia trayectoria, reconocido como director altamente exitoso por la comunidad escolar y con grado de Doctor en Ciencias de la Educación. El segundo, se eligió del grupo de participantes del estudio. Además de cumplir el perfil deseable, éste participante se desempeña en un cargo de autoridad.

Las entrevistas de validación fueron grabadas y transcritas según las recomendaciones de Bertely (2000) y Woods (2010). La duración promedio de ambas entrevistas fue de 60 minutos. La transcripción resultó en una extensión de 35 páginas, aproximadamente. De igual forma a como se hizo en las transcripciones de las entrevistas de los participantes, se asignó a las entrevistas de validación una clave de identificación que incluía el tipo de entrevista (de validación: “E-V”), el pseudónimo del informante, la fecha y el número de página.

Las entrevistas concedidas por los informantes sirvieron para precisar datos que fueron introducidos por los participantes, pero de los cuáles poco sabían. Además, fueron útiles para comprender la situación de ascenso de uno de los participantes, cuyo caso inicialmente se creyó atípico; sin embargo, las entrevistas de validación revelaron que se trataba de una forma alterna, aunque común, en la que se puede llegar al puesto directivo. Estas entrevistas se incluyeron en la construcción de los capítulos de resultados.

CAPÍTULO IV

EL TRAYECTO LABORAL DE LOS PROFESORES PARA LLEGAR AL PUESTO DIRECTIVO

Capítulo IV. El trayecto laboral de los profesores para llegar al puesto directivo

Introducción

El presente apartado de resultados atiende al primer propósito específico de investigación: *Explicar el proceso mediante el cual se llega a ser director de secundaria en el sistema estatal de Baja California*. Así mismo aborda la primera pregunta de este estudio. Concretamente responderá: *¿Cómo se llega a ser director?*

Este capítulo está construido con base en el reglamento interno de la Honorable Comisión Estatal Mixta de Escalafón, de la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SNTE-SEBS, 1990), en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998) y en el análisis de la información obtenida por medio de diez entrevistas: cinco realizadas a los participantes del estudio, tres de contexto y dos más de validación

Las categorías esquematizadas en la Figura 4. 1 muestran el contenido del presente apartado. Se describirá el trayecto laboral en que se implican los directores por medio de la participación en dos procesos: Escalafón y Carrera Magisterial.

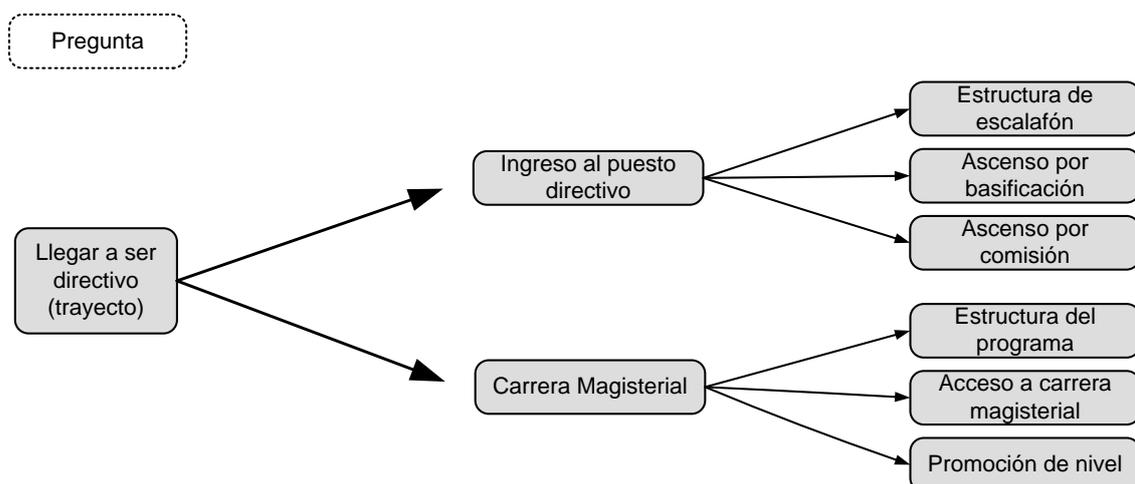


Figura 4. 1. Categorías emergentes sobre el ingreso al puesto directivo.

Los sistemas de Escalafón y Carrera Magisterial son dos procesos paralelos en los que participan los profesores y directivos y que tienen incidencia en su trayecto laboral, en su

salario y en los motivos que se tienen para buscar un ascenso. Ambos se describen a continuación.

El acceso al puesto directivo se puede obtener por medio de dos vías principales. Ambas dependen del puntaje que el director alcance en Escalafón. La primera de ellas es la basificación. Ésta se refiere a la obtención del ascenso de forma permanente y se obtiene al participar y ganar en un concurso meritocrático. La segunda vía es la comisión, se trata de un ascenso de carácter temporal que es obtenido gracias al puntaje de los profesores en el catálogo escalafonario, o bien, por invitación de las autoridades educativas.

Por otro lado, Carrera Magisterial es un programa de participación voluntaria que además de proporcionar oportunidades de formación a los directivos y al profesorado, es una fuente importante de aumento salarial. Para avanzar a través de los distintos niveles que incluye este proceso no se requiere la promoción laboral, aunque, si se accede a un ascenso, la remuneración será mayor.

4.1 El ingreso al puesto directivo

La Honorable Comisión Estatal Mixta de Escalafón de Baja California es un organismo integrado por cuatro representantes de la Dirección de Educación Pública y cuatro representantes de la Sección 37 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Cada uno de estos representantes es denominado como Secretario Estatal. Un noveno miembro es designado por el Ejecutivo del Estado, quien funciona como Presidente Árbitro. Puede aumentarse el número de representantes, siempre que exista tal necesidad y se realice en conformidad con ambas partes (SNTE-SEBS, 1990).

De acuerdo con el reglamento interno de la Honorable Comisión Estatal Mixta de Escalafón, para la Secretaría de Educación y Bienestar Social (SEBS) (SNTE-SEBS, 1990) existen cuatro grupos o categorías en las que se organizan los trabajadores de la educación y que están a cargo de dos secretarios estatales: uno como representante de la SEBS y el otro como representante del SNTE. Los grupos son: I) pre-escolar, II) primaria y la rama de educación especial, III) secundaria (denominado postprimaria por el reglamento) y la rama de educación física, y IV) personal no docente. Los comisionados o secretarios estatales encargados de cada grupo son los responsables de administrar los accesos de los profesores a los puestos directivos.

El reglamento citado determina que para sus efectos, el ascenso es entendido como “todo cambio a una categoría superior” (SNTE-SEBS, 1990, p. 1). Dichos ascensos sólo pueden efectuarse dentro de la línea de cada grupo y se otorgan a quien presente el mayor puntaje en los distintos factores escalafonarios (SNTE-SEBS, 1990). Los factores pueden no significar lo mismo para los diferentes grupos; es por ello que en la Tabla 4. 1 se presenta la descripción de los factores escalafonarios en el contexto del grupo III para ascender a la dirección en postprimaria y educación física.

Tabla 4. 1. Especificación de los puntos escalafonarios.

Factores	Puntaje máximo	%	Descripción
Conocimiento	1080	45	Preparación y mejoramiento profesional que se acredita por medio de títulos, diplomas y certificados legalizados. Mejoramiento de la profesión incluye obras y trabajo de investigación registradas.
Otras actividades	120	5	Desempeño del trabajo docente y notas laudatorias por actividades de beneficio social tales como la construcción de edificios escolares, incremento de vías de comunicación, dotación de agua potable a escuelas y poblaciones, etc., autorizadas por la autoridad competente. Actividades: campaña de alfabetización (2 puntos), inspector, director comisionado (4 puntos), profesor comisionado adjunto (3 puntos), director fundador de plantel (25 puntos única vez), maestro fundador de Plantel (15 puntos única vez), participación en seminarios (1 punto), asesorías técnico-pedagógicas anuales a Nivel Zona (3 puntos), actividades de mejoramiento de la escuela y la comunidad: a).- Zonas verdes (2 puntos). b).- Campos o canchas deportivas (4 puntos) c).- Campaña de profilaxis higiénicas y saneamiento del ambiente (1 punto).
Antigüedad	240	10	Tiempo de trabajo en la SEP. 8 puntos por año.
Crédito escalafonario	720	30	Una ficha escalafonaria por año. Incluye: 1) Aptitud: disposición natural, iniciativa (actividades de investigación y divulgación científica, tecnológica y cultura), laboriosidad (actividades sobresalientes en beneficio del aprendizaje, mejora de la escuela o mejoramiento de la vida sindical) y eficiencia (calidad, cantidad, técnica y organización en el cumplimiento del trabajo). 2) Disciplina: observancia de reglamentos, acatamiento de órdenes y exactitud en el desarrollo del trabajo solicitado. 3)Puntualidad
Actividad sindical	240	10	Constancias avaladas por la autoridad de asambleas delegacionales sindicales (1 punto hasta 5 por año), desfile 1º de mayo (1 punto), participaciones deportivas y culturales a nivel delegacional (2 puntos), municipal (1 punto), estatal (1 punto), nacional (1 punto); comisión específica a nivel delegacional (1 punto), seccional (2 puntos), nacional (3 puntos); felicitaciones por las últimas cinco participaciones relevantes del magisterio (1 punto cada); representaciones sindicales (1 punto por año); Comisiones estatutarias a nivel delegacionales (2 puntos), seccionales (5 puntos) y nacional (10 puntos); delegado a Plenos Seccionales (1 punto); delegado a Congresos Seccionales (2 puntos); delegado a Consejos Nacionales (7 puntos); delegado a Congresos Nacionales (5 puntos); Miembros del Comité Ejecutivo Delegacional (3 puntos); Secretario General del Comité Ejecutivo Delegacional (4 puntos); miembro de Comité Ejecutivo Seccional (6 puntos); Secretario General de Comité Ejecutivo Seccional (20 puntos); miembro de Comité Ejecutivo Nacional (10 puntos); Secretario General del Comité Ejecutivo Nacional (15 puntos); Fundador de la Sección 52 hoy 37 (5 puntos); miembro de la Academia de la Cultura en distintos niveles: municipal (1 por año hasta 12 puntos), estatal (2 por año hasta 12 puntos), nacional (3 por año hasta 12 puntos).
Total	2400	100	

Fuente: Adaptado de SNTE-SEBS (1990). Reglamento interno de la H. Comisión estatal mixta de Escalafón, para los trabajadores de la Secretaría de Educación y Bienestar Social. Publicado en el Periódico Oficial No. 22, 10 de agosto de 1990, Tomo XCVII (1990). Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Consultado en http://www.seccion37.com.mx/reglamento_escalafon.htm.

Cada año, los profesores deben registrar los documentos probatorios para obtener el puntaje en los diferentes factores escalafonarios. Después de contabilizar el puntaje registrado de cada profesor y directivo, la Comisión elabora el Catálogo Escalafonario que se publica el siguiente ciclo escolar. En este documento se precisa la puntuación

obtenida por cada trabajador de la educación en cada uno de los factores escalafonarios organizada de forma descendente.

El Reglamento indica que, además del puntaje en cada factor y el total de puntos, se debe dar a conocer el nombre del trabajador, la clave, la especialidad en la que trabaja, el número y la fecha en que se publicó el dictamen de la plaza que tiene en propiedad (SNTE-SEBS, 1990).

Si bien la información publicada en el catálogo es detallada, los puntajes que presenta pueden carecer de exactitud. Esto se debe a que los profesores y directivos tienen la oportunidad de seguir registrando documentos probatorios de los distintos factores escalafonarios ante la Comisión Estatal Mixta de Escalafón, y actualizar los puntajes ya publicados.

Existen dos maneras de acceder al puesto directivo: por basificación y por comisión. Para obtener el ascenso por cualquiera de las dos rutas es necesario que el aspirante cuente con seis meses de base en el puesto inmediato inferior al que se desea ascender y tenga el más alto puntaje escalafonario.

Por medio de estas dos alternativas de acceso al puesto directivo, los profesores van trazando un trayecto profesional. El puesto más alto que puede ser conseguido por medio de este trayecto es el de inspector escolar. En la Figura 4. 2 se muestran los distintos puestos administrativos a los que los profesores pueden acceder, ya sea por basificación o por comisión.



Figura 4. 2. Puestos administrativos a los que los profesores acceden por ascenso.

Tanto la comisión como la basificación representan el acceso a una categoría de mayor nivel; no obstante, cada una tiene particularidades en la manera de ascender a los puestos directivos. A continuación se precisan las características de la basificación y la comisión como formas de ascenso.

4.1.1 La basificación

La basificación se refiere a tener la plaza en propiedad, obtenida como resultado de participar y ganar en el concurso escalafonario. “En cuanto [el director] concurse, gane [y] le den el dictamen, automáticamente está basificado” (E-C-Alex-200809-71).

Si bien la palabra *concurso* puede evocar la idea de competencia, otra acepción de este concepto es la de “oposición que se realiza alegando méritos” (RAE, 2001). Este último significado es justamente con el que debe ser entendido el concurso escalafonario. Este evento se realiza cada seis meses y consiste en el conteo de puntajes obtenidos a través del registro de documentos que comprueben que el aspirante ha cubierto una serie de requerimientos para el ascenso.

El sistema de suma de puntos por medio del cual se obtiene el ascenso, fortalece el concepto de la promoción por medio de la meritocracia. Los entrevistados coinciden en que

Dentro de Escalafón hay unos rubros que te califican y que tienes que ir llenado los puntos. Entonces lo que es la antigüedad, lo que es la preparación, lo que es el servicio a la comunidad, el trabajo sindical, todo eso lleva un puntaje y eso es la sumatoria. Por cada año que pasa te dan puntos con la ficha escalafonaria (1E-I-Carlos-150609-8).

El proceso del concurso escalafonario implica diversos pasos, no todos están normados por el reglamento escalafonario; sino que son políticas informales que se han establecido como uso y costumbre de funcionamiento.

Lo primero es determinar cuáles son las escuelas con puestos directivos vacantes. Un puesto se declara vacante solamente cuando se trata de jubilación, pensión, ascenso o defunción del directivo que tiene la plaza en propiedad; o bien, cuando se trata de escuelas de nueva creación (SNTE-SEBS, 1990).

No todos los espacios vacantes son sometidos al concurso escalafonario. Previamente al concurso escalafonario se tiene que decidir a cuales escuelas se van a boletinar; es decir, cuáles serán publicadas como vacantes. “Ahí es donde participa el sindicato también bastante [en conjunto con SEBS] para decidir qué escuelas [se publicarán en boletín]” (E-C-Alex-200809-12, 71).

Existen por lo menos cuatro motivos por los cuales una escuela puede ser excluida del boletín. La principal razón son los conflictos internos de la escuela producto de luchas ideológicas, políticas o de poder que se desarrollan entre los docentes. Estas tensiones podrían dificultar las relaciones entre el director ascendido y el colectivo docente; por lo tanto, tales escuelas no son incluidas. Uno de los entrevistados explica:

Algunas situaciones políticas también obligan a no meter a concurso esa plaza, en algunos casos: “no, no la metan porque la va a ganar fulano, la va a ganar sultano y no la metan” y la detienen. Entonces puede durar un año, puede durar dos años, puede durar tres años, por ese motivo. A veces los intereses políticos no permiten que haya un director titular (E-C-Alex-200809-6).

El segundo motivo para no dar a conocer un determinado puesto directivo como vacante es que la escuela sea de nueva creación y no cuente con la estructura mínima requerida para tener un director. Los participantes señalan que “una escuela [de nueva creación] debe de tener mínimo los tres grados: primero, segundo y tercero, un grado de cada uno [para que pueda ser boletinada pues] con los tres ya debe de haber un director” (E-C-Alex-200809-72).

La tercera razón para no boletinar una escuela, se relaciona con la anterior. Los entrevistados mencionan que no siempre se cuenta con los recursos económicos necesarios para pagar una nueva plaza de director. En ocasiones, para boletinar una escuela de nueva creación, con estructura completa, las autoridades optan por tomar los recursos para el salario de la nueva plaza de director del presupuesto local. Esta estrategia de administración es comúnmente denominada como “economías”. Se pone en práctica del siguiente modo: cuando

alguna persona se retiró, se jubiló, falleció, etcétera, y bueno, pues esos recursos, ¿cuántos se ocupan frente a grupo?, “pues de 20 nada más se ocupan 10”, ¡ah! pues esas 10 horas vénganse para acá y por acá, éstas... y vas completando la cantidad de horas que ocupas para una plaza de director. Ya que la tienes, entonces creas la plaza de director... y ya no estuviste esperando a México, sino ya aquí con tus recursos la creaste y ya la puedes considerar que en cierto momento la vas a boletinar y a alguien, alguna de las escuelas le va a tocar (E-C-Alex-200809-72).

El cuarto motivo para no incluir un puesto vacante en el boletín de concurso escalafonario es que la escuela quede vacante justo después de realizado el concurso

escalafonario. Los participantes explican que “hay algunos [puestos] que no se boletinaron porque (...) quedaron vacantes posteriormente a cuando se hizo el boletín, entonces esas escuelas quedaron para el siguiente proceso” (E-C-Alex-200809-8).

Cuando la Comisión Mixta SEBS-SNTE determina cuales son las vacantes que pueden ser incluidas en el concurso escalafonario, se dan a conocer por medio de boletines. Posteriormente, los profesores con los puntajes más altos y con deseos de obtener el ascenso se registran para el concurso y actualizan sus puntajes.

Los participantes señalan que una vez que el aspirante se ha registrado, “yo puedo actualizar mi puntaje. Si en septiembre se dio a conocer el catálogo y se dio en febrero el concurso de equis plaza (...) lo que haya yo reunido después de ese catálogo lo puedo recabar y voy y me actualizan mi puntaje: de un 50 que tenía me subió a 70. Entonces ya concursas con el 70...” (E-C-Alex-200809-73).

Mientras los aspirantes realizan el proceso de actualización de puntaje por medio de documentos probatorios, la comisión mixta ofrece los espacios libres a la elección de los directivos basificados que solicitaron cambio de adscripción a otro centro de trabajo (permuta). El proceso en que tienen que participar los directivos basificados para conseguir una permuta está también relacionado con la antigüedad en el puesto y con la relación establecida con el sindicato (Sandoval, 1985).

Al ser elegida alguna de las plazas vacantes, la escuela de donde fue trasladado el solicitante de cambio de adscripción, queda con un puesto vacante. Esta escuela es ofrecida a otros directivos que desean cambiar de escuela, o bien, es incluida en el boletín. Así, la cantidad de plazas ofertadas en el boletín se mantiene intacta, pero cambian las escuelas que tienen puestos disponibles; es por ello que los entrevistados señalan que “se boletinan las plazas, mas no los espacios” (E-C-Rosa-220509-73).

La fecha límite para la entrega de documentos y la actualización de puntajes generalmente es fijada semanas antes del concurso escalafonario; es decir, del conteo de los puntajes. Posteriormente, la Comisión Mixta revisa los expedientes de los participantes y selecciona a quienes tienen el mayor puntaje. Todos los documentos entregados en los concursos escalafonarios y durante el ciclo escolar son considerados para la publicación del catálogo escalafonario del siguiente año.

Después de que se realiza el concurso y se seleccionan quienes han de ocupar las vacantes, la Comisión da a conocer los resultados por medio de un boletín. En éste se publican los datos de los basificados y los puntajes con que se obtuvieron los ascensos.

En los casos de empate, el Escalafón se mueve a favor del profesor con mayor antigüedad. Los participantes señalan que “si aún así hay un empate en la antigüedad, entonces se va a la preparación” (E-C-Alex-200809-74). Si bien existen políticas de desempate, los participantes advierten que es difícil que dos profesores obtengan el mismo puntaje:

Porque los maestros estatales tienen mucha facilidad para hacer puntos. Cualquier documento, cualquier acción que hagan le son de validez [...]. Es una situación muy [difícil] que se de un empate en el estado. Es muy difícil por ese motivo. Aún entrando el mismo día y todo, los otros factores que reúnen el total de puntaje de escalafón pues hay mucha diferencia entre ellos (E-C-Alex-200809-74)

A partir del día en que se dio a conocer el resultado por medio del boletín, el dictaminado cuenta con diez días hábiles para aceptar o rechazar el puesto. Esta decisión debe ser notificada a la Comisión (SNTE-SEBS, 1990).

La asignación de escuelas entre los ganadores del concurso se hace por medio de elección individual. El orden está dado por el resultado del concurso. “En base a la puntuación se definen los lugares. El que tenga mayor puntaje, obviamente escoge, le dan la oportunidad de escoger la escuela que quiere” (E-C-Rosa-220509-74).

Los directivos con menores puntajes serán los últimos en elegir. Es probable que tengan que trabajar en escuelas que nadie haya querido; sin embargo, posteriormente podrán solicitar el cambio de adscripción en un concurso posterior.

Los aspirantes que no accedieron a la promoción laboral por concurso y que estén en desacuerdo con los resultados publicados, tienen la posibilidad de impugnar. El plazo para presentar la impugnación es de quince días hábiles a partir de que se dio a conocer el dictamen. Así también, se puede solicitar la revisión del propio expediente dentro de los siguientes treinta días hábiles a la publicación de los resultados.

El reglamento escalafonario señala que la Comisión deberá publicar las modificaciones que hubiere realizado en los siguientes treinta días naturales (SNTE-SEBS, 1990); no

obstante, ninguno de los participantes reporta alguna experiencia en dónde el resultado de la reevaluación hecha a petición del impugnante haya resultado positivo. Contrario a esto, algunos de ellos señalan que en algún momento del trayecto no les fueron reconocidos sus derechos laborales. Dicen

A mí me correspondía esta escuela precisamente donde en este momento estoy; sin embargo, dada a las cuestiones políticas que todo momento y en todas situaciones existen, no se me dio el derecho que me correspondía (E-C-Rosa-220509-75).

No me han querido reconocer mi dictamen como subdirector basificado a pesar de que ya tengo nueve meses [...], más que error de captura fue ya con toda la intención (1E-I-Carlos-150609-12).

Sandoval (1985) señala que las mejoras en el trabajo, incluidos los ascensos, están relacionados en gran medida con las relaciones políticas que se establecen. A dichas relaciones, la autora las denomina como el otro escalafón; es decir, un sistema político de ascenso en donde se favorece a algunos docentes, sobre otros.

En lo que respecta al escalafón oficial, en síntesis, puede decirse que el proceso en el que participan los profesores para ascender a los puestos directivos es el siguiente:

Sale la convocatoria, se da un tiempo razonable para reunir toda la documentación que se requiere para participar. Una vez que ya se cerró, se revisan todos los expedientes y en base a esos expedientes (...) aparece la relación y ya aparecen los nombres de quiénes son los que tienen derecho a esa plaza (E-C-Rosa-220509-75).

La acumulación de puntos en los distintos factores escalafonarios está relacionada con los años de servicio que el trabajador tenga. De este modo, les es imposible a los profesores noveles igualar en puntaje a los docentes con más años de antigüedad. Por tanto, quienes se están iniciando en el magisterio difícilmente obtienen un ascenso por medio de la basificación. Algunos de los entrevistados, que son docentes con extensa trayectoria, avalan el sistema escalafonario cuando declaran que debe “seguirse tomando en cuenta [y que] hay maestros muy jóvenes que aspiran [al puesto] muy pronto, que ya tienen ilusiones y pues les falta mucho camino” (E-I-Juan-151009-75).

Por otro lado, aunque los docentes novatos no pueden acceder a los puestos directivos, el sistema de ascensos por medio de Escalafón les permitirá en el futuro tener la

oportunidad de obtener la promoción laboral, ya que cualquiera “llega a director, simplemente juntando puntos escalafonarios” (E-C-Fabio-141009-76).

Si bien las formas de obtener el puntaje escalafonario están acotadas y señaladas en el Reglamento Interno de la Comisión Mixta de Escalafón (SNTE-SEBS, 1990), no son percibidas por los entrevistados como limitantes dentro del reglamento, sino que por el contrario, opinan que

...lo maestros estatales tienen mucha facilidad para hacer puntos. Cualquier documento, cualquier acción que hagan le son de validez. Con el simple hecho de asistir a las juntas sindicales ya tienen un puntaje, que si fueron a saludar al secretario general le dan un puntaje, que si hicieron una reunión con padres de familia por x, y o z razón ya te dan un puntaje, que tiene un documento porque llevaron a su grupo a jugar a tal lugar y le dan un documento de reconocimiento, eso ya va a tener un valor (E-C-Alex-200809-8).

Algunos de los entrevistados sostienen que el Escalafón “se debe cambiar para bien de todos, poner un poquito más de requisitos, porque no puede ser tan abierto (...) porque no se califican muchas cosas que son fundamentales para el funcionamiento de una escuela” (E-C-Fabio-141009-76).

4.1.2 La comisión

La segunda forma de acceder a un ascenso es por medio de la comisión. Debido a su carácter temporal, la comisión ofrece la oportunidad de conocer las funciones y responsabilidades de un puesto de mayor jerarquía antes de obtener la basificación.

Se considera que la vacante es temporal cuando se trata de escuelas que no pueden ser incluidas en el boletín para concurso escalafonario porque tienen conflictos, porque son de nueva creación con estructura en desarrollo; o bien, cuando se espera que el directivo que tiene la plaza en propiedad regrese a su base de trabajo porque

el director dueño de esa plaza está comisionado en el sindicato o en el Sistema Educativo, y la base sigue siendo mía [del director que está comisionado], ¿quién me la va a cuidar? Por decir algo ¿no? No, pues el profesor fulano de tal, que tiene mayor puntaje, o el que le sigue de forma descendente porque le interesa y se comisiona” (2E-I-Carlos-301009-3).

El otorgamiento de la comisión no está normado por el reglamento escalafonario; sino que se rige por políticas de funcionamiento que han sido establecidas por las autoridades

sindicales y oficiales y afirmadas por el profesorado. Así, el tiempo que duran las comisiones tampoco está normado por el Reglamento de la Comisión Mixta de Escalafón (1990), sino que depende del tiempo que el profesor con la base en propiedad esté fuera de su puesto. Además,

Hay otros casos en los cuales aunque la vacante en la escuela sea permanente, el que fue comisionado como subdirector participa en los otros boletines de otras escuelas y entonces ahí cada seis meses (...) está llegando un nuevo director a la escuela (E-C-Alex-200809-77).

Por otro lado, la extensión de la comisión también puede depender del momento en el que el puesto quedó vacante "...si es al inicio, que acaba de pasar un boletín, pues puede durar los seis meses" (E-C-Alex-200809-77); es decir, si el puesto directivo quedó libre inmediatamente después de la convocatoria del concurso escalafonario, entonces el puesto estará en comisión por los siguientes seis meses, hasta que se lance la siguiente convocatoria. Al terminar el tiempo establecido, el comisionado debe regresar a su puesto de base.

Aunque el citado reglamento habla de una sola comisión, los participantes hacen distinción entre dos tipos de ascensos temporales: la comisión oficial y la "otra" comisión. Ambos tipos se relacionan con el nivel de conflicto que se presentan en el interior de las escuelas. A continuación se detallan los procesos de cada una de éstas.

La comisión oficial

El primer modo de otorgar una comisión es conocida como la manera oficial. El proceso que se sigue para otorgar una comisión oficial, es relativamente sencillo. El primer paso consiste en elegir las escuelas que serán boletinadas para comisión, por la autoridad estatal.

Los boletines para comisión pueden ser entre dos y tres durante el curso escolar, dependiendo de las vacantes existentes. El criterio de elección es, una vez más, el nivel de conflicto que se presenta en el plantel. Uno de los expertos entrevistados para la validación de resultados plantea se eligen, para la comisión oficial, escuelas que no presentan conflictos ideológicos, políticos o de poder.

Que aquí hay una, dos, tres escuelas; entonces la estructura sindical dice: “esas dos, tres escuelas ¿las sacamos para comisión con escalafón?” No, nada más saca estas y estas dos no. Porque estas dos si las ganan, van a (...) [generarse conflictos]. Estas dos no importa quien las gane; quien esté ahí van a trabajar; entonces, estas dos si concursan (E-V-Alex-14062010-5).

Para el otorgamiento de la comisión no se procede por concurso, como se hace con la basificación. Los directivos que tengan mayor puntaje en el Catálogo Escalafonario, son ascendidos de forma temporal adquiriendo las responsabilidades y derechos de un director basificado.

Puesto que se trata de un ascenso temporal y que no se requiere que los aspirantes actualicen su puntaje, desde antes de la publicación del boletín se sabe quienes accederán al ascenso por comisión. Por tanto, en ocasiones es posible prescindir de los boletines donde se convoca a comisiones y se extienden los oficios de forma directa.

[Dicen:]” ¿hay interesados?- “pues sí hay”- “a ver ¿quiénes?”- “pues fulanito, sultanito”- “¿no hay ningún problema en que sean ellos?”- “no, no hay ningún problema”- “¡ah! Pues mándame la lista y te voy a hacer el trámite”- y sin hacer ningún boletín tienes los oficios porque ellos ganarían, sólo ellos ganarían y ya están ubicados en las escuelas que ellos quieren, etcétera, etcétera concursan (E-V-Alex-14062010-8).

En ocasiones puede suceder que haya varios aspirantes para un mismo puesto en comisión. En tales casos, las autoridades recurren al catálogo escalafonario, no porque este procedimiento esté reglamentado, sino que, “eso es simplemente para poner un orden (E-V-Alex-14062010-1).

Los participantes señalan que en otras ocasiones no es tan fácil encontrar profesores interesados en ocupar la comisión, por lo tanto,

se presenta la parte sindical, la parte oficial y se respeta quién sigue [en la lista del catálogo escalafonario] y “quien sigue es Fulanito”- “a ver llámale”- le llamamos y si hay dudas de manera oral de que no [esté dispuesto a aceptar] le pedimos que renuncie a la oportunidad de la comisión” (E-C-Alex-200809-18, 78).

El puesto en comisión se ofrecerá al segundo profesor con más alto puntaje. Si éste tampoco aceptara, se continuaría descendiendo en la lista del catálogo escalafonario hasta que uno de los profesores acepte la comisión.

Una vez que la Comisión Mixta haya encontrado a una persona que se encargue del puesto directivo de manera temporal el Secretario o el Subsecretario de Educación le hacen llegar el oficio de comisión, documento que respalda la oficialidad del otorgamiento de la comisión y que ampara al directivo comisionado para todo proceso laboral.

Aunque las autoridades sindical y oficial entrevistadas no reconocen diferencias entre esta comisión y la “otra” comisión, el resto de los participantes indica que la comisión oficial ofrece mayores beneficios y ventajas al comisionado. Sostienen que la ausencia temporal del directivo basificado y la oficialidad de la comisión de este puesto, representa la generación de un conjunto vacantes en distintos puestos donde se benefician muchos trabajadores al acceder en comisión a los cargos que se van liberando por el corrimiento de personal. Los entrevistados lo describen como una

... cadenita, pues todos nos beneficiamos porque si un supervisor deja alguna comisión en otro nivel o lo que sea ¿no? Ahí la ocuparía algún director; el subdirector ocuparía el puesto del director y los docentes se beneficiarían con 48 horas que serían interinas. Si uno de éstos logra el ascenso de inmediato, obviamente quien se beneficia es el docente al que se le van a proponer las horas. Éstas son las ventajas de este tipo de movimientos (E-C-Rosa-220509-79).

En resumen, para los entrevistados “oficial, oficial ¿qué quiere decir? Quiere decir un documento que emite la Dirección de Personal del Sistema Educativo Estatal, una autoridad estatal. Eso quiere decir oficial. Ese es el documento válido para todo carácter laboral, legal, que se quiera” (E-C-Alex-200809-79).

La “otra” comisión

La “otra” comisión es revelada por los participantes como un vía paralela de ascenso. Señalan que “el otorgamiento de la comisión como director puede encausarse de dos maneras. En cierto momento, una de ellas es de manera política” (E-C-Alex-200809-79). No obstante, la “otra” comisión es más bien, el ascenso temporal que se otorga por las autoridades locales.

La “otra” comisión es una estrategia que las autoridades locales implementan para generar las condiciones que permitan el cumplimiento de los intereses de las

organizaciones sindical y oficial. Así también se busca la resolución de conflictos de carácter laboral o político que se presentan dentro de las escuelas.

Los entrevistados dan plena validez a este tipo de comisiones, puesto que consideran que se otorgan con “la autorización del servicio, [y] según las necesidades del servicio” (E-C-Alex-200809-5). En tales situaciones

lo conveniente es que vaya tal o cual persona que reúne un perfil que es recomendable para que aquel conflicto le baje al grado que tenga de dificultad, y se establezca la armonía en el plantel o los intereses sindicales u oficiales no se alteren y sigan de alguna manera dándose” (E-C-Alex-200809-2, 80).

Por lo tanto, en la “otra” comisión (que también se denomina como “el otro proceso”, “el acuerdo económico”, “la comisión provisional”, “la comisión local” o “la comisión doméstica”) “también se considera el puntaje escalafonario, pero más que el puntaje escalafonario, es la situación política” (E-C-Alex-200809-80).

La diferencia principal que existe entre la comisión oficial y la “otra” comisión es que la segunda “es algo doméstico. [...], esto de alguna manera no genera interinatos” (1E-I-Carlos-150609); es decir, no se generan los recursos necesarios para beneficiar a los profesores que participarán en las comisiones que se originarán como producto del corrimiento de personal. En sus palabras, los colaboradores expresan que “al moverme, yo dejo mi espacio allá, pero a la persona que proponen como subdirector comisionado en mi lugar, no le van a pagar (...) porque yo no tengo el oficio” (1E-I-Carlos-150609-11).

Esta falta de recursos origina la necesidad de negociación entre las autoridades locales y los profesores que recibirán las comisiones. En búsqueda de una solución para un conflicto determinado del sistema, las autoridades acceden a resolver situaciones particulares de los profesores que serán comisionados en el puesto directivo. El resultado de algunas de estas negociaciones es que los profesores digan: “está bien, profe. Los apoyo en ese sentido, pero también usted apóyeme y hable con quien corresponda” (E-I-Carlos-150609-12).

Es facultad de las autoridades oficiales entregar o quitar una comisión. La comisión puede ser entregada a cualquiera que cumpla con las características necesarias para enfrentar una problemática específica dentro de la escuela. “Puede ser hasta un mismo

director, puede ser un subdirector o puede ser un maestro de grupo” (E-V-Alex-14062010-2,3).

La “otra” comisión “...puede darla la autoridad local; puede ser el jefe de departamento, inclusive puede ser el inspector de la zona, que da una comisión que se le llama... provisional” (E-C-Alex-200809-4); pues

quien da una comisión es la parte oficial, siempre. Tiene toda la facultad de dar la comisión. El sindicato no te puede comisionar; puede hacer gestión, pero el sindicato no te comisiona. Aún algunos dicen: “No, me comisionó el sindicato” y el sindicato ¿no? Pero no. Todas las comisiones las otorga la parte oficial, y una comisión pues así como se te otorga, mañana se te retira (E-C-Alex-200809-81).

No obstante, se reconoce que siempre “es necesaria la intervención sindical. Casi siempre, todas las decisiones tienen que ser con la participación sindical, por no decir al 100%, pero sí” (E-C-Alex-200809-81). Los participantes señalan que el otorgamiento de esta comisión se efectúa mediante “acuerdos que hay en la misma estructura sindical y la parte oficial (...) para que una persona se haga cargo de una escuela” (E-C-Alex-200809-5, 81).

Otros entrevistados sostienen que las comisiones son un favor otorgado por la organización sindical. Dicen:

Yo no le digo a mi sindicato no. Si ellos me dicen: “queremos comisionarte, ¿aceptas?” Les digo ¡claro que sí! Yo por mi sindicato. Porque de una buena vez se lo digo, yo entré por el sindicato. Así lo supe desde que a mí me dieron la mano, me la dio el Sindicato de Trabajadores de la Educación sección 37 (E-I-Juan-151009-81).

Estas opiniones opuestas respecto a quien es el principal benefactor de la situación laboral de los profesores puede ser un resultado de uno de los conflictos más latentes dentro de los planteles escolares: el emergente Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación (SETE²).

² El Sindicato Estatal de Trabajadores de la Educación (SETE), fundado por Héctor Lara Moreno, está formado por ex integrantes de la Sección 37 del SNTE. Legalmente registrado ante la Junta de Conciliación y Arbitraje del Estado de Baja California el 30 de junio de 2006 con más de 18 mil miembros. Tiene el propósito de luchar por los beneficios de los trabajadores y consolidar el nuevo sindicato (Santos, 2006).

Los entrevistados señalan que es una organización sindical “alterna, con planteamientos laborales” (E-C-Fabio-141009-82). Comentan que existe una lucha de poder en las escuelas que incide en las negociaciones para el otorgamiento de comisiones; sin embargo

ya es un hecho de este sindicato nuevo que está participando. No en todo, pero de que existe, pues ya existe. De que tienen derechos, tienen derechos. De que hay que respetarlos, pues se tienen que respetar. ¿En qué medida? Ahí son los asuntos. En la medida de la habilidad y criterio de los que estén en la mesa del negociador, en cualquiera de los niveles. Pero bueno, sigue prevaleciendo el SNTE como jerarca en esta toma de decisiones (E-C-Alex-200809-13, 82).

Las luchas originadas por los enfrentamientos de ambos sindicatos suelen ser elementos decisivos para otorgar una comisión a un profesor en lugar de otro. Uno de los entrevistados ejemplifica una discusión común:

“esa escuela es SETE”, por ejemplo, entonces políticamente, pues no. Pues es SETE y (...) “pues ¿quién la puede ganar?”-“pues la va a ganar fulanito”-“¡pero si ese es SNTE! ¡Lo vas a meter a la boca del lobo! Mejor esa escuela no (...), así déjala”- “No, pero la puede ganar aquél”- “No, pero ese es SETE y no (...)” (E-C-Alex-200809-82).

Si bien, la comisión local deja ver con mayor claridad su condición politizada, todos los beneficios laborales son, en cierto modo, el resultado de las relaciones políticas entre el trabajador y las autoridades sindicales. El otorgamiento de la comisión oficial, la propia basificación y las permutas son una forma de gremialismo con el que cuenta la organización sindical (Sandoval, 1985).

Por otro lado, el carácter temporal de la comisión, independientemente de la manera en que se la haya obtenido, produce que el trayecto que siguen los profesores para llegar a ser directivos no siempre sea ascendente, sino que se puede retroceder a las plazas originales de trabajo. Así, mientras que la ruta de los ascensos por medio de la basificación sólo se da en una dirección, las promociones por medio de comisiones tienen una doble direccionalidad que las relaciona con los puestos de base. De forma más gráfica, las variantes del trayecto laboral de los profesores pueden ser vistos en la Figura 4.3.

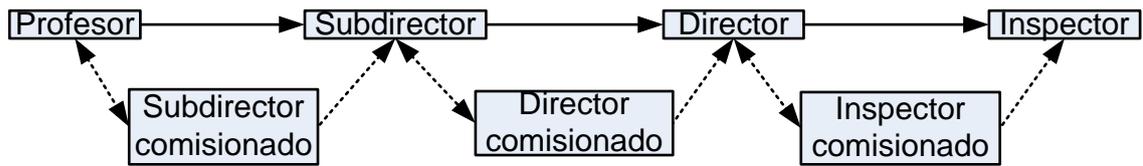


Figura 4. 3. Variantes en la direccionalidad del trayecto laboral de profesores a directivo.

En la jerarquía del Sistema Educativo Mexicano los profesores pueden ser comisionados para el puesto de subdirector, director e inspector. El ascenso a cada uno de estos puestos requiere tener la base en el cargo inferior inmediato. Pero, además de estos cargos de autoridad, también existen las comisiones en los puestos de confianza

Cada puesto no sólo difiere de los otros en el grado de responsabilidad y el tipo de funciones desempeñadas, sino también en la autoridad investida por los ocupantes de cada cargo. No obstante, cuando se obtiene el ascenso por la vía de la comisión, la autoridad del profesor promovido de manera temporal puede carecer de legitimación ante la comunidad docente pues se dice que “el director es director hasta que tenga el dictamen” (E-C-Alex-200809-83).

El conflicto de autoridad también puede presentarse en las comisiones de los puestos de confianza. La singularidad de este tipo de comisiones reside en que aunque representan las máximas autoridades del Sistema Educativo, el acceso a estos cargos no ocurre por medio del proceso escalafonario, sino que se trata de puestos políticos que los profesores son invitados a cubrir. El ascenso a los puestos de confianza puede representarse en la Figura 4. 4.

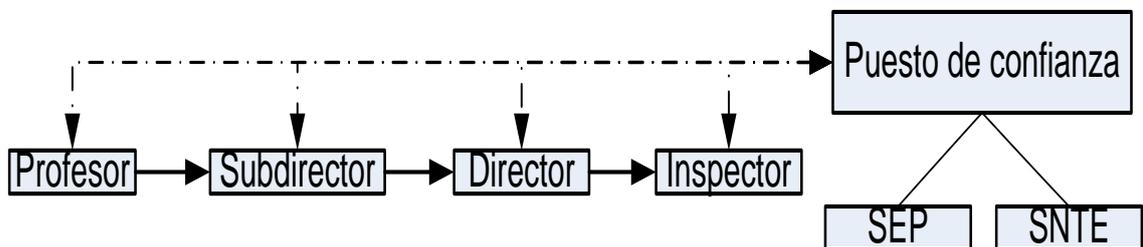


Figura 4. 4. Trayecto escalafonario y ascenso a los puestos de confianza.

Los ocupantes de las comisiones otorgadas por confianza pueden ser invitados a trabajar en la administración desde cualquier puesto del trayecto escalafonario. Estos puestos

administrativos no son otorgados en base; por lo tanto, quien desempeña el puesto de confianza regresará a su plaza al terminar su comisión.

La no dictaminación de los puestos de confianza puede incidir en la manera en que los directivos se relacionan con las autoridades y originar luchas de poder entre los administradores y los directivos (Sandoval, 1985). Algunos entrevistados explican que

...mi puesto es de confianza; o sea, no son puestos dictaminados. Entonces (...) llegan estas personas [directores], se me ponen fuertes y a lo mejor, [si piden algo] se los voy a dar, porque yo sé que él tiene un puesto dictaminado y yo no, y si me junta cuatro o cinco directores, a mí me mueven (Fabio, C-12).

4. 2 Carrera Magisterial

Existe paralelamente un proceso que incide en el ascenso a los puestos directivos, debido a que la pertenencia o no a este programa puede modificar los beneficios económicos a los que los directivos, comisionados o de base, tienen derecho. Dicho proceso es Carrera Magisterial.

Carrera Magisterial es el programa de promoción horizontal, donde los profesores participantes tienen la oportunidad de incrementar su salario siempre que cumplan con los requisitos y se evalúen conforme a lo indicado en sus lineamientos. La participación de los docentes en este programa se realiza de manera individual y voluntaria (SEP-SNTE, 1998).

Los principales propósitos de Carrera Magisterial son: elevar la calidad de la educación, reconocer la labor docente, reforzar el interés de los profesores por la superación permanente, promover el arraigo y la vocación magisterial de los maestros, sobre todo, de aquéllos que prestan sus servicios en zonas de bajo desarrollo y de los que trabajan con estudiantes que necesitan una atención mayor (SEP-SNTE, 1998).

Si bien Carrera Magisterial estuvo vigente desde 1992, fue hasta el siguiente año cuando la Comisión Paritaria fijó los lineamientos para conformar el programa como se conoce actualmente (SEP, 2008 y Latapí, 2004). En la actualidad, docentes, directivos e inspectores pueden participar en Carrera Magisterial, pero originalmente “se implementó para maestros frente a grupo, no para administradores” (E-C-Fabio-141009-84). Así, en sus orígenes el programa “nace para los maestros frente a grupo, para que echen raíces

ahí, para que sea un estímulo, [...] que no busquen el asunto de brincar [ascender], que se queden ahí” (2E-I-Carlos-301009-8).

Sin embargo, debido a los beneficios económicos que representó para los participantes, pronto los directivos, con apoyo del sindicato, se interesaron en formar parte de este esquema de salarios, así que “Por la presión, se vino una cuestión tremenda, entonces estas personas que estaban aquí [directores] (...), querían de éste [beneficio que otorgaba Carrera Magisterial]. [...] No, pues empezó el resto [de los directivos]. Ellos se integran a la cuestión de carrera y se rompió el esquema” (E-C-Fabio-141009-85).

Según los testimonios de algunos de los entrevistados, inicialmente se había considerado que todos los docentes participaran en el proyecto, “pero cuando se ponen a hacer cuentas dicen: no... no alcanza” (E-C-Fabio-141009-85). Debido al enorme egreso económico que representó para el Sistema Educativo el aumento en los salarios de los participantes, se decidió que el acceso de los maestros al programa no fuera generalizado: “nada de automático (...) ¿sabes qué? ¡Hagan examen!, el que quiera azul celeste...” (E-C-Fabio-141009-85). Así se integraron los exámenes y otras evaluaciones como parte del proceso de acceso a Carrera Magisterial.

El hecho de que los directores tuvieran la oportunidad de ingresar al programa trajo como consecuencia la disminución del presupuesto que estaba destinado para la preparación de los docentes, puesto que “...los recursos que iban a ser para el bien de los alumnos (...) [y] de cualquier profesor... pues ese dinero lo iban a utilizar [para] que entraran los directivos a Carrera Magisterial” (E-C-Fabio-141009-85).

Por otro lado, en la opinión de algunos entrevistados, los exámenes de admisión generaron el descuido de las escuelas por parte de los directivos. “Entonces se creó una élite. Unos grupos de personas que se agrupaban (...) para hacer sus grupos de estudio y todo eso para pasar sus exámenes de Carrera Magisterial, pero nunca se juntaban para ver las necesidades de las escuelas...” (E-C-Fabio-141009-85). De este modo invertían sus esfuerzos y su tiempo en tratar de incrementar sus ingresos salariales.

De acuerdo con los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998), existen tres organismos que integran la estructura del programa. El primero de ellos es la Comisión Nacional SEP-SNTE de Carrera Magisterial. Es el órgano más importante de gobierno dentro de la organización del programa. Es el único que está facultado para

emitir, derogar y modificar lineamientos, normas disposiciones y acuerdos. Se encarga también de evaluar y supervisar el Programa Nacional de Carrera Magisterial.

La Comisión Nacional está integrada por representantes de la SEP y por el Comité Ejecutivo Nacional (CEN) del SNTE. Esta Comisión está presidida por el Coordinador Nacional de Carrera Magisterial, que pertenece a la SEP, y por un Secretario de Carrera Magisterial, representante del SNTE (SEP-SNTE, 1998).

El segundo organismo es la Comisión Paritaria Estatal. Ésta es la responsable de respetar y hacer cumplir las normas y lineamientos de Carrera Magisterial en el Estado. Esta Comisión realiza la dictaminación de la promoción de profesores. La Comisión Paritaria Estatal se integra por miembros del SEBS y de la sección 37 del SNTE y está presidida por dos coordinadores: unos del SEBS y otro del SNTE (SEP-SNTE, 1998).

El tercer organismo son los órganos evaluadores. Éstos se encargan de la operación y difusión del programa de Carrera Magisterial y de proporcionar la información necesaria a los trabajadores de la educación. Los participantes se encuentran organizados en tres grupos o vertientes: 1) docentes, 2) directivos y 3) personal no docente. Cada una de éstas, está a cargo de un órgano evaluador.

Los órganos evaluadores para cada una de las vertientes están integrados de la siguiente manera: para la primera vertiente, está formado por los profesores de Consejo Técnico, un representante sindical y el director, quien preside; para la segunda vertiente, se integra por el personal de la misma categoría directiva o de supervisión, un representante sindical y es presidido por la autoridad inmediata superior; y para la tercera vertiente, son los docentes de grupos de asesorías, elaboración de materiales educativos y proyectos educativos, y un representante sindical y es presidido por la autoridad responsable de estos grupos o por otra persona que designe dicha autoridad (SEP-SNTE, 1998).

Así también, en cada vertiente existen cinco niveles de promoción: “A”, “B”, “C”, “D” y “E”. Estos son consecutivos; es decir, no se pueden brincar niveles y todos los participantes inician en el nivel “A” (SEP-SNTE, 1998). Los diferentes niveles de Carrera Magisterial representan un verdadero despegue económico para los docentes, debido a que conforme se van promoviendo de “letra” se incrementan el ingreso económico (Latapí, 2004).

La percepción salarial es administrada por medio del aumento de número de horas pagadas. La Tabla 4. 2 muestra el incremento de horas en salario para los profesores de secundaria (SEP-SNTE, 1998).

Tabla 4. 2. Aumento en horas al ingreso salarial en los niveles de Carrera Magisterial.

Puestos	A	B	C	D	E
Inspector					
Jefe de enseñanza					
Director	9	8.5	8	7	7
Subdirector					
Profesor					

Fuente: SEP-SNTE (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Consultado el 15 de mayo de 2009 en: <http://www.seccion37.com.mx/lineamientos.htm>

Tanto para la promoción de nivel como para el ingreso a Carrera Magisterial en el primer nivel, existen requisitos que los profesores deben cumplir. Los aspirantes a ingresar al programa deben tener la base en el puesto o tener un interinato ilimitado (profesor comisionado); deben desempeñar alguna función relacionada con las vertientes: docentes frente a grupo, personal directivo o de supervisión y comisionados, profesores en actividades técnico-pedagógicas; es necesario que llenen la cédula de inscripción; deben aprobar la evaluación global (que se detallará en breve), y necesitan cumplir con la antigüedad en servicio y con el mínimo de horas de trabajo en la misma asignatura que se estipula en los lineamientos de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998).

Según los lineamientos de Carrera Magisterial, tanto la antigüedad como el número de horas en asignatura requeridas varían dependiendo del grado académico del profesor y de la especialidad que imparte. La antigüedad solicitada se encuentra entre los dos y los diez años de servicio y las horas de trabajo exigidas oscilan entre 16 y 19. Por lo general, se les solicita a los aspirantes al nivel “A” 19 horas en la misma materia y dos años previos de servicio (SEP-SNTE, 1998).

Aunque en los lineamientos de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998) no se especifica con claridad, los informantes reconocen que la permanencia en el puesto de trabajo es un requisito indispensable para ingresar al primer nivel del programa.

...si yo tengo una comisión después de diciembre en adelante, yo pierdo mis cursos: los cursos que he llevado para poder entrar a Carrera Magisterial y también el Examen

Nacional. Todo eso yo lo pierdo si acepto una comisión (...). Ya no te lo toman en cuenta. Al siguiente año, si ya no tienes la comisión y sigues intentando para querer ingresar a carrera vuelves otra vez desde cero (E-I-Armando-161009-4, 88).

Por otro lado, los docentes que ya están dentro de Carrera Magisterial y buscan promoverse a un nivel superior, deben cumplir los anteriores requisitos además de someterse a la evaluación global. Los elementos a evaluar y los porcentajes de puntos que se obtienen por medio de la evaluación global se muestran en la Tabla 4. 3.

Tabla 4. 3. Elementos y porcentajes de la evaluación global.

Factores	1ª Vertiente	2ª Vertiente	3ª Vertiente
Antigüedad	10	10	10
Grado Académico	15	15	15
Preparación Profesional	28	28	28
Cursos de actualización y Superación Profesional	17	17	17
Desempeño Profesional	10	10	10
Aprovechamiento Escolar	20	No aplica	No aplica
Desempeño Escolar	No aplica	20	No aplica
Apoyo Educativo	No aplica	No aplica	20

Fuente: Adaptado de SEP-SNTE (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Consultado el 15 de mayo de 2009 en: <http://www.seccion37.com.mx/lineamientos.htm>

Si bien el puntaje mínimo no está especificado claramente en los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998), los entrevistados indican que “generalmente anda en 80 puntos, o en más de 80, para promoverse al siguiente [nivel]” (2E-I-Carlos-301009-4).

Los periodos de evaluación se presentan según las fechas fijadas por la Comisión Paritaria Estatal. En cada evaluación global se integran los puntajes obtenidos en esa etapa; es decir, las evaluaciones no son acumulables. La ausencia de evaluación en alguno de los factores anula la posibilidad de promoverse en ese ciclo de evaluación (SEP-SNTE, 1998).

Además de la evaluación global, el profesor que aspira a ser promovido requiere tener entre dos y cuatro años de permanencia en el nivel de Carrera Magisterial en el que se encuentra. Los lineamientos de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998) establecen que la permanencia en los diferentes niveles está distribuida tal como se indica en la Tabla 4. 4.

Tabla 4. 4. Años de permanencia necesaria en los niveles de Carrera Magisterial.

Niveles	A	B	C	D	E
Zonas	Años de permanencia				
Urbana y rural	3	3	4	4	-
Bajo desarrollo	2	2	2	2	-

Nota: Se entiende por escuela de bajo desarrollo aquel plantel que no cuenta con agua potable o con energía eléctrica, que está alejado por más de treinta minutos del poblado más cercano, cuando el medio de transporte sea público o tengan que hacerse recorridos a pie para llegar a la escuela.

Fuente: SEP-SNTE (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. Consultado el 15 de mayo de 2009 en: <http://www.seccion37.com.mx/lineamientos.htm>

Es necesario indicar que para acumular los años mínimos requeridos en cada nivel, también se solicita tener permanencia en la vertiente en donde se encuentra trabajando el profesor o directivo (SEP-SNTE, 1998).

Así que, para llegar al nivel más alto de Carrera Magisterial y obtener los mejores ingresos económicos posibles, los profesores y directivos que laboran en la zona urbana y rural requieren tener una permanencia mínima de catorce años que va siendo acumulada mientras transitan por los primero cuatro niveles. El requisito para los profesores que trabajan en zonas de bajo desarrollo es de ocho años de permanencia en los cuatro niveles previos al nivel “E”. A este respecto, algunos informantes concluyen que “están bien diseñados los tiempos... [para que los docentes no se aumente su salario en poco tiempo]” (2E-I-Carlos-301009).

Por otro lado, los lineamientos de Carrera Magisterial también indican que la permanencia de los profesores que ya se encuentran en cualquiera de los niveles se interrumpe cuando se accede a una comisión, cuando se cambia de actividad temporalmente o cuando se tiene un ascenso que implique un cambio de vertiente, como es el caso de los profesores que acceden a la subdirección. Cuando la interrupción se debe a una comisión, los años de permanencia que se tienen no se pierden, puesto que son acumulables a los años laborados en la misma vertiente una vez que el trabajador se reintegre a su base. La Figura 4. 5 muestra gráficamente la acumulación de años de permanencia en cualquiera de las vertientes.

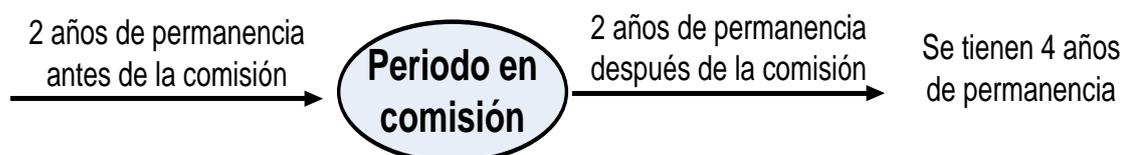


Figura 4. 5. Permanencia acumulable en las vertientes de Carrera Magisterial

La situación es distinta cuando el trabajador obtiene un ascenso permanente. Si la promoción de puesto implica el cambio de vertiente (de profesor a subdirector, por ejemplo), entonces el conteo de los años de permanencia en la nueva vertiente no incluirá los acumulados hasta la fecha del ascenso, sino que deberá iniciarse desde cero. Es decir,

Cuando asciendes pierdes tu permanencia, más no tu categoría. Por ejemplo, yo hice tres años como maestro frente a grupo, me falta un año más para cumplir mi permanencia para poder aspirar a la siguiente categoría; pero llegué al ascenso, entonces esa permanencia que yo tenía como maestro frente a grupo, ya la perdí. Como ya tengo nueva plaza, yo tengo que hacer permanencia en la nueva plaza (E-I-Carlos-301009-11).

De manera gráfica puede representarse en la Figura 4. 6.

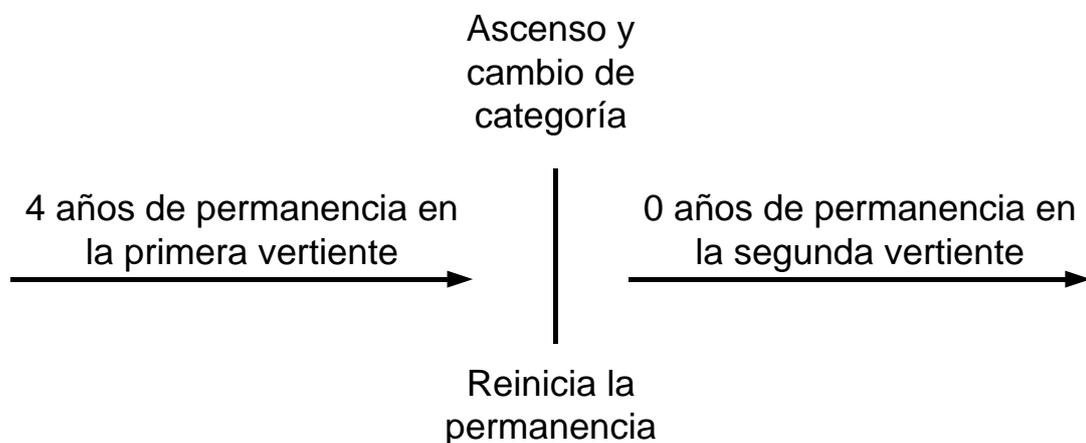


Figura 4. 6. Pérdida de permanencia por ascenso.

La pérdida de permanencia no ocurre cuando el ascenso se hace dentro de la misma vertiente (de subdirector a director o de director a inspector, por ejemplo), entonces los años de permanencia seguirán acumulándose puesto que no se pierden con la promoción. Este proceso se puede representar en la Figura 4. 7.

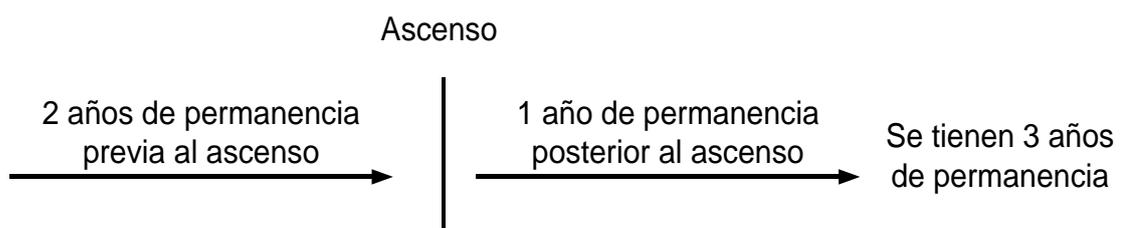


Figura 4. 7. Ascenso dentro de la misma vertiente de Carrera Magisterial.

Si bien un ascenso con cambio de categoría puede implicar la pérdida de los años de permanencia para el profesor promovido, no causa la baja del nivel que se tenga en Carrera Magisterial. La categoría que el profesor ostentaba previamente al ascenso, será reconocida en el nuevo puesto de trabajo, sin que esto conlleve una nueva evaluación en las áreas de las funciones que tendrá que desempeñar en su nuevo trabajo. Por ejemplo, si un profesor en categoría “B” es ascendido, será automáticamente un subdirector en categoría “B”. Algunos entrevistados lo ejemplifican del siguiente modo:

Gané mi plaza de subdirector, me van a empezar a pagar como subdirector de clase inicial, sin letra, sin categoría, voy a empezar a ganar eso; al momento de que yo perciba mi primer cheque, el salario como subdirector ya de base, entonces voy a Carrera Magisterial, llevo toda mi documentación, mi preparación, todo, todo, y les digo: ya estoy como subdirector y quiero que lo que yo tenía como maestro frente a grupo en Carrera Magisterial, mi categoría, lo quiero en la subdirección. Es un trámite. (Carlos, C-6).

La falta de evaluación de los aspirantes al puesto, o bien, de los trabajadores recién ascendidos no es vista por los entrevistados como una carencia en la organización de Carrera Magisterial. Aunque el ascenso implica el desempeño de funciones distintas a las que se cumplían previamente a la promoción laboral, los entrevistados argumentan que “se supone que tú ya te evaluaste; por ejemplo, en mi caso personal, yo ya me evalué, yo ya presenté mis exámenes, yo ya pasé los exámenes, saqué un puntaje, me promoví, ya estoy en la clase C, maestro C” (2E-I-Carlos-301009-6).

Los Lineamientos Generales de Carrera Magisterial (SEP-SNTE, 1998) señalan que cuando el directivo ya ha regularizado su categoría en su nuevo puesto y tiene la permanencia necesaria para promoverse a una categoría superior, entonces se somete a la evaluación global en la vertiente correspondiente. Sin embargo, los colaboradores reconocen que además de los elementos listados en la evaluación global hay otros factores que determinan la promoción de los directivos en los niveles de Carrera Magisterial. Explican que al directivo “le conviene; que [los maestros] se inscriban en los cursos nacionales, que se inscriban en los cursos estatales, porque eso me va ayudar a mí, independientemente de que yo también haga un examen” (2E-I-Carlos-301009-7).

Este factor añadido logra facilitar la obtención de puntos extras para los directivos. Sin embargo, los participantes también comentan que “sacan un promedio [de la calificación de los docentes] y es el puntaje que le darían al director y al subdirector” (2E-I-Carlos-

301009-9). Por lo tanto, esta especificación puede representar para los directivos una dificultad mayor que para los docentes para alcanzar el puntaje necesario para promoverse de categoría.

4. 3 El salario en el ascenso: el binomio Escalafón-Carrera Magisterial

Los procesos de Escalafón y Carrera Magisterial tienen un eslabón común que los liga a la promoción laboral. Este eslabón es el salario. El sueldo de los trabajadores que obtienen el ascenso puede verse modificado por el cargo al que son ascendidos, el modo en el que los profesores ingresan a los puestos directivos, la pertenencia o no a Carrera Magisterial y la categoría que se ostenta en caso de participar en el programa.

Para hacer más explícitas las características de la remuneración económica de la que los profesores se hacen beneficiarios, es conveniente tratar por separado las variantes que pueden presentarse en cada puesto directivo.

4.3.1 Ascenso a la subdirección

Cuando el ascenso a la subdirección se lleva a cabo a través de una comisión, existen dos alternativas de salario. Hay dos tipos de clave de comisión que no se presentan en ningún otro puesto del Sistema Educativo. Cada una tiene implicaciones en los beneficios económicos que le serán otorgados al subdirector comisionado.

La primera clave es la L3 y se refiere a “que tú te vas con la plaza comisionada, con sueldo base, con sueldo inicial” (2E-I-Carlos-301009-3). En otras palabras puede decirse que el comisionado con L3 tiene el derecho a recibir el salario base de un subdirector basificado, pero pierde los beneficios de Carrera Magisterial: salario y permanencia.

La segunda clave pertenece a la comisión L18 que consiste en “mantener mi salario como docente, tal y como estaba, nada más que ahora desempeñándome como subdirector” (1E-I-Carlos-150609-35). Esto le permite al subdirector comisionado seguir manteniendo el salario y los beneficios que ha obtenido como docente, pero desempeñándose como directivo. Esto le permite mantener la permanencia y categoría en Carrera Magisterial.

Por lo general, el otorgamiento de una comisión L18 es producto de negociaciones sindicales. Ellos dicen: “Sí nos va a ayudar el maestro, sí nos ayuda en una comisión de subdirección, pero que le respeten su salario” (E-I-Juan-151009-93). Si tal negociación no ocurre, existe la posibilidad de que le den comisiones L3. Uno de los entrevistados declaró que esta situación de negociaciones “es desconocida [entre el profesorado] porque no les interesa. Se van con la idea de que no, pues, yo me voy a comisionar. [...] No saben esa dinámica. Desconocen” (2E-I-Carlos-301009-4).

Las anteriores situaciones pueden producir dos escenarios que pueden ser bastante comunes dentro del Sistema Educativo. Éstos pueden ayudar a elucidar la cuestión de los salarios.

En el primer escenario se tiene a un *profesor A* que obtuvo a la comisión de subdirector y que no participa en Carrera Magisterial. El ascenso por sí mismo representa un aumento salarial, ya que debido a Escalafón, el sueldo base del subdirector es mayor al sueldo base del docente. Además de ello, el ascenso al primer puesto directivo representa un incremento en horas de trabajo. Si en el mejor de los casos, el *profesor A* es docente con tiempo completo, sus horas pagadas aumentarán de 42 a 48. En tal situación la mejor opción para el profesor A es una comisión L3. Así, durante el periodo en que esté comisionado no percibirá el salario de profesor, sino el de subdirector.

En un segundo escenario se podría tener al *profesor B* quien acepta la subdirección en comisión. El *profesor B* participa en una categoría alta de Carrera Magisterial por lo que su salario como docente es mayor al sueldo base de un subdirector. En este caso, conviene al *profesor B* tomar una comisión L18 debido a que al aceptar la comisión con esta clave mantendrá la permanencia en la vertiente a la que pertenece y el salario correspondiente a su categoría durante el tiempo que esté comisionado.

La basificación en la plaza de subdirector es una cuestión aparte. Esto se debe a que el profesor tendrá un aumento salarial participe o no en el programa de Carrera Magisterial. Como ya se ha dicho, el ascenso por sí mismo representa un aumento de sueldo no solamente por el incremento en el sueldo base por Escalafón, sino también por el aumento de horas de trabajo pagadas. Si además de ello, el profesor participa en alguno de los niveles de Carrera Magisterial, tiene la posibilidad de trasladar su categoría a su

nueva puesto y su percepción económica se incrementará de modo más significativo, ya que ganará el salario en la categoría a la que pertenece pero en una vertiente superior.

Las distintas alternativas para ingresar a la subdirección se esquematizan en la Figura 4. 8.

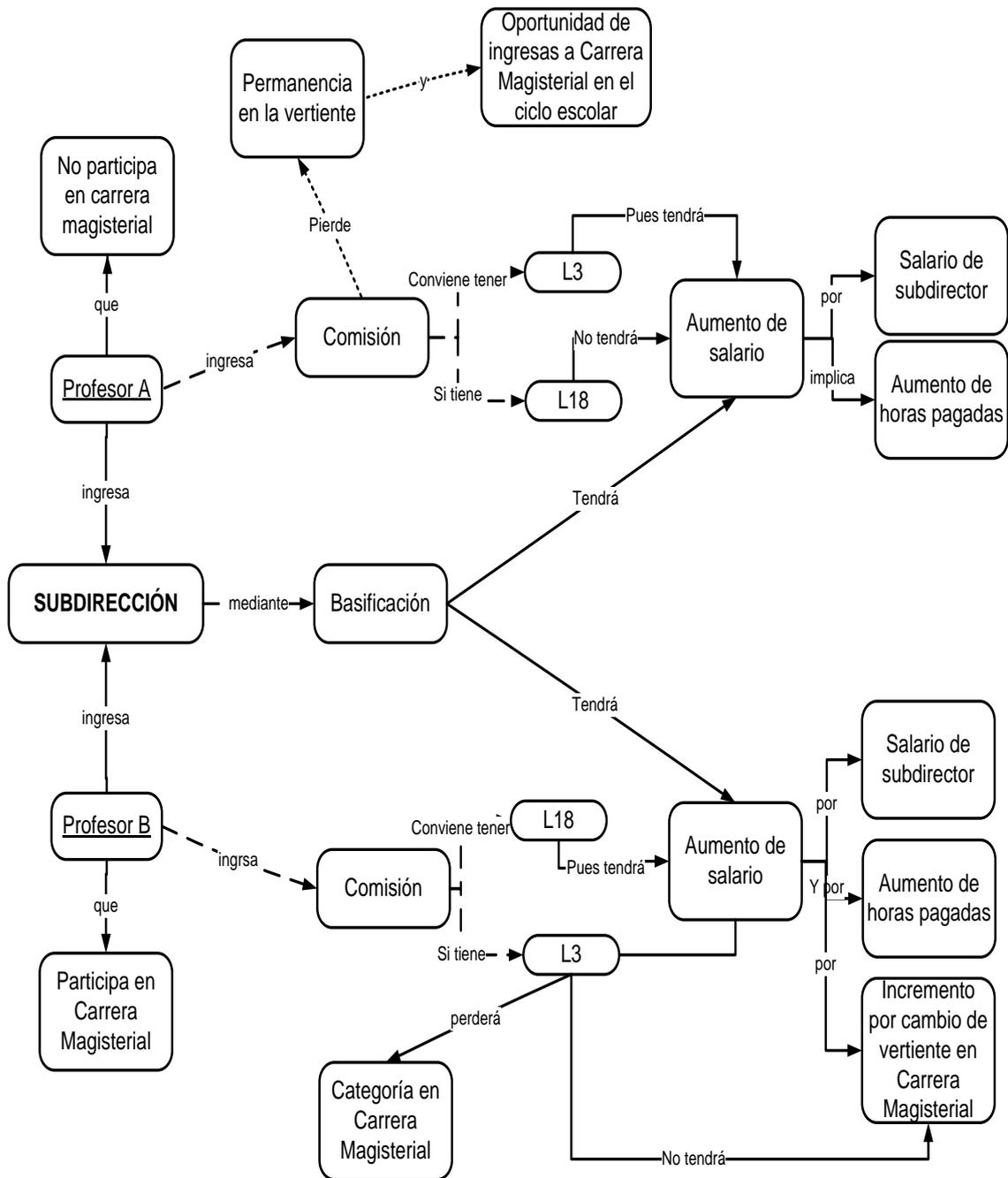


Figura 4. 8. Alternativas de ingreso a la subdirección.

4.3.2 Ascenso a la dirección

La diferencia salarial entre los puestos de subdirector y director no es significativa. Sin embargo, el ascenso al puesto de director por cualquiera de las vías probables no implica el riesgo de recorte de sueldo, pero sí la pérdida de permanencia en el caso de que se aspire a ingresar a Carrera Magisterial.

Cuando el ascenso a la dirección es por medio de la comisión, en definitiva el director incrementará su sueldo por el tiempo en el que esté comisionado. Puede presentarse un cuarto escenario en donde el *profesor C* pertenezca a una alta categoría en Carrera Magisterial; en tal caso, durante el tiempo en que esté comisionado percibirá el salario de un director en la vertiente en la que está categorizado su puesto base.

Por otro lado, si se trata de un *profesor D* que no participa en Carrera Magisterial, su salario también se incrementará por el ascenso escalafonario. Esto se debe a que, como ya se señaló, el salario base del director es mayor al salario base de subdirector. No obstante este beneficio, su permanencia en el puesto de subdirector se verá interrumpida, por lo que si aspira a ingresar a Carrera Magisterial, podrá participar en el proceso de admisión hasta el siguiente ciclo escolar, teniendo que repetir los cursos y exámenes que ya hubiera tomado.

Cuando se accede al puesto de director por medio de la dictaminación, el salario se incrementa por beneficio de ambos procesos: de Escalafón y de Carrera Magisterial. Si se participa en alguna categoría de Carrera Magisterial “en el momento en que me basifiquen, yo solicito la incorporación de mi categoría a mi nueva plaza y mi sueldo base se convierte en mucho más” (Carlos, I-33). Por otra parte, si no se está categorizado en el programa, el sueldo también aumentará debido a Escalafón, aunque en menor proporción con relación al incremento que se recibiría por participar en Carrera Magisterial.

Las distintas alternativas que permiten el ingreso a la dirección se esquematizan en la Figura 4. 9.

Finalmente, puede decirse que el incremento de salario de los trabajadores es el resultado de su participación en varios procesos desarrollados en paralelo: 1) La participación en

Carrera Magisterial, 2) la búsqueda de la promoción laboral, y en cierto modo, 3) las negociaciones con la organización sindical.

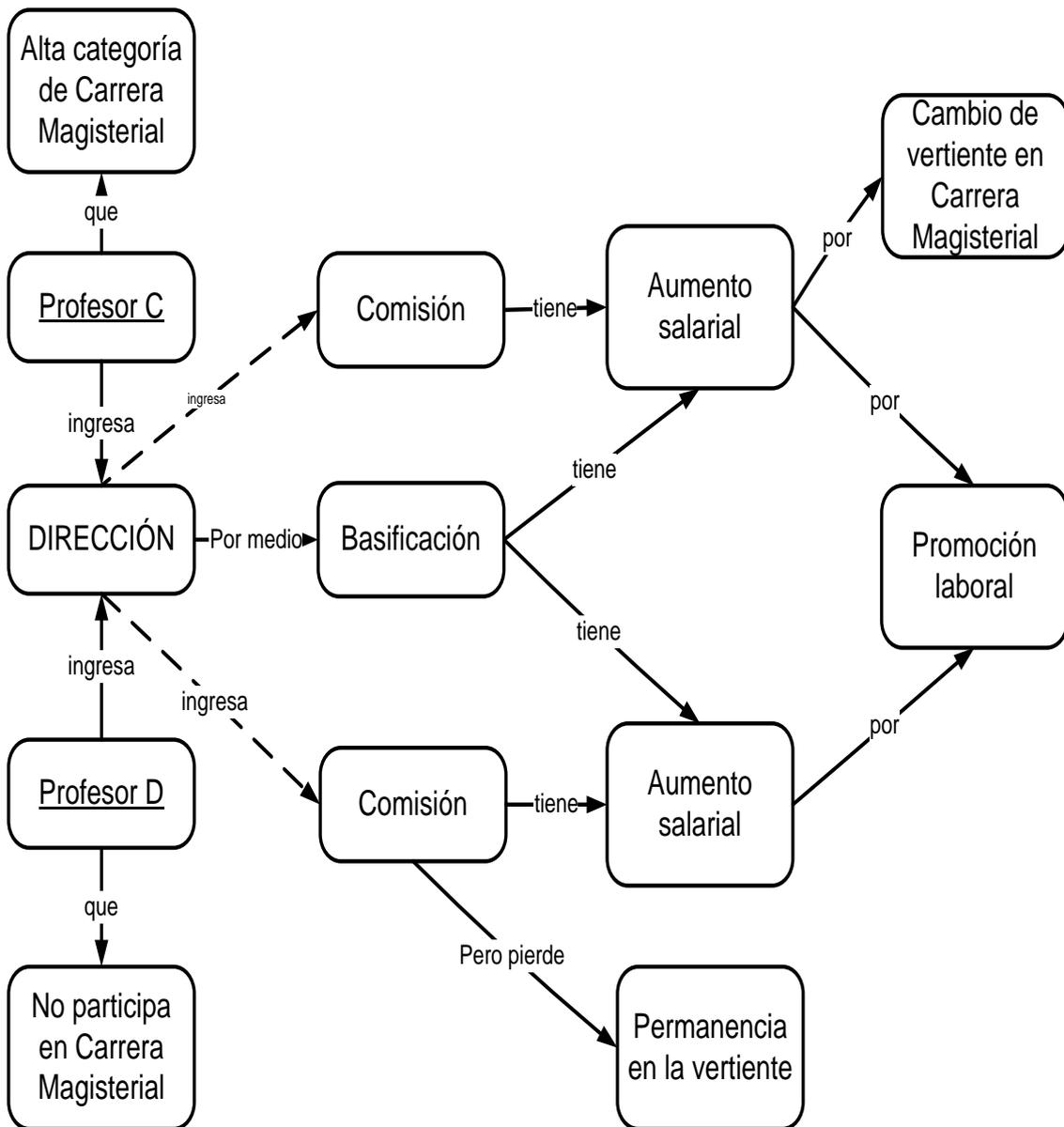


Figura 4. 9. Alternativas de ingreso a la dirección.

CAPÍTULO V

LA EXPERIENCIA DE SER DIRECTIVO ESCOLAR

Capítulo V. La experiencia de ser directivo escolar

Introducción

El segundo apartado de resultados cumple el tercer y cuarto objetivos de esta investigación: *identificar las motivaciones que tienen los profesores para buscar el ascenso a los puestos directivos, así como las implicaciones del ascenso y conocer cómo aprenden los profesores a desempeñarse en el puesto directivo*. Consecuentemente, para atender dichos objetivos, se responden las preguntas dos, tres y cuatro planteadas para este estudio. Específicamente se da respuesta a las preguntas: *¿Qué es lo que motiva a un profesor para buscar el trabajo en los puestos directivos?*, *¿Qué implicaciones tiene el ascenso al puesto directivo?* y *¿Cómo se aprende a ser director?*

Este capítulo fue construido con base al análisis de la información obtenida en las ocho entrevistas realizadas. Del análisis emergieron categorías que responden de forma concreta a las preguntas de investigación, pero también se encontraron otros temas de interés que si bien no responden directamente a los cuestionamientos contienen elementos que se relacionan con el aprendizaje del puesto directivo. La figura 5. 1 esquematiza el contenido de este apartado por medio de las categorías centrales que responden las preguntas señaladas.

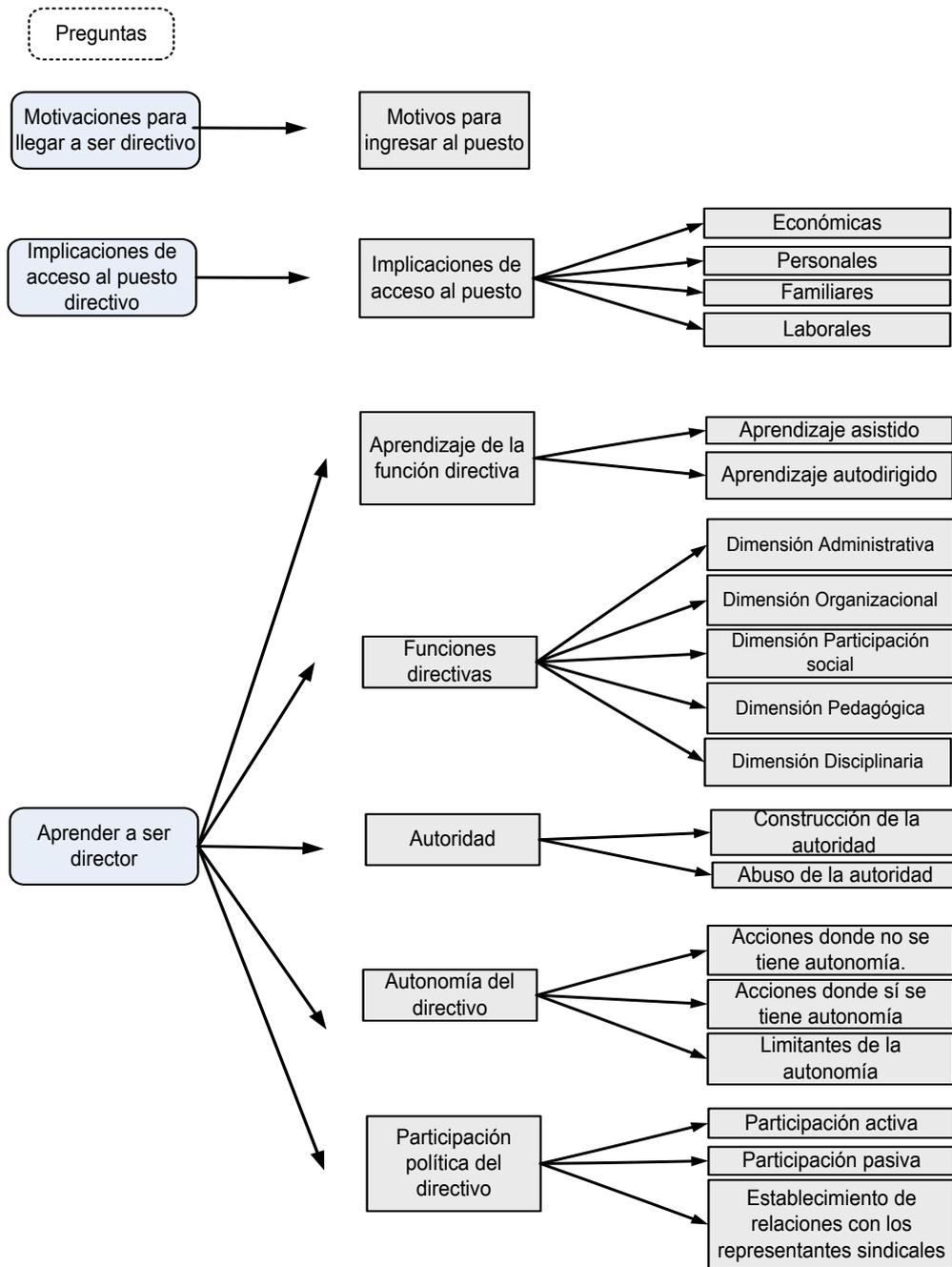


Figura 5. 1. Categorías emergentes del trabajo directivo.

5.1 Definición de categorías

La definición de categorías tiene la finalidad de establecer qué es lo que en esta investigación se entiende por cada uno de los términos presentados en la Figura 5. 1. La descripción de los conceptos partió de la perspectiva de los colaboradores hasta llegar a definiciones más inclusivas. Es decir, a partir de la descripción de los códigos se integraron las definiciones de las distintas categorías; finalmente, con base en éstas

últimas se construyeron las definiciones generales de cada familia categorial. Las definiciones se presentan en la Figura 5.2.

Categoría	Familia
Motivos para ingresar al puesto directivo	Razones que incitan a los profesores y subdirectores a buscar un ascenso a una categoría de mayor nivel
Implicaciones del acceso al puesto directivo	Repercusiones o consecuencias que pueden estar relacionadas con el ascenso al puesto directivo. Existen por lo menos cuatro tipos de implicaciones: 1) económicas cuando se relacionan con la modificación de los ingresos y egresos monetarios; 2) personales cuando se trata de la percepción particular del directivo de su experiencia de ascenso u otros elementos relacionado con la persona misma; 3) familiares, cuando se habla de factores que implican a la familia y 4) laborales cuando se relacionan modificaciones en las condiciones de trabajo.
Aprendizaje de la función directiva	Elementos del proceso no formal de aprendizaje en el que el directivo se involucra para apropiarse de conocimientos y habilidades para el desarrollo de sus funciones. Se detectaron dos maneras de participar en dicho proceso: 1) la primera es el aprendizaje asistido, que requiere de la asesoría de otros miembros de la comunidad educativa, y 2) aprendizaje autodirigido, mismo que se desarrolla mediante la implementación de estrategias de aprendizaje autónomo.
Funciones directivas	Todas las acciones de cuyo desarrollo es responsable el equipo directivo. Están divididas en cinco dimensiones básicas: 1) administrativa, dónde se controlan y manejan todos los recursos del plantel así como los registros y trámites necesarios; 2) organizacional, que trata sobre la coordinación y orden del personal, tiempos y medios para lograr el funcionamiento de la escuela; 3) participación social, misma que se encarga de tender lazos de comunicación y relación entre la escuela y la sociedad; 4) pedagógica, que se ocupa de atender aspectos relacionados con el servicio de enseñanza y de las estrategias para mejorarlo; y 5) disciplinaria, que incluye distintas estrategias para amonestar, corregir o sancionar a miembros del personal o integrantes de la comunidad estudiantil.
Autoridad	Prestigio o crédito que se reconoce al directivo y que incluye el respeto de la comunidad educativa. Implica ser construida por medio de 1) el nombramiento en el cargo y el respaldo de las autoridades, 2) el desempeño diario del director, con la eficiencia con la que realiza su trabajo, con las actitudes con las que encara las problemáticas que se presentan y 3) el respeto y ejemplo que da a sus subordinados. Por otro lado, el abuso de la autoridad trata sobre el uso del poder para satisfacer intereses particulares y no para buscar el beneficio del centro escolar.
Autonomía del directivo	Se refiere a la libertad de toma de decisión que tienen los directivos dentro del plantel escolar. Se hace diferencia entre dos grupos de actividades: 1) el directivo puede decidir de forma autónoma y 2) el directivo depende de las decisiones que tomen las autoridades educativas.
participación política del directivo	Actividades de naturaleza política en las que el directivo puede involucrarse con distintos niveles de participación: activa, pasiva y por medio de establecimiento de relaciones con el líder sindical.

Figura 5. 2. Definición de categorías

Después de definidas las categorías, a continuación se muestran de forma detallada los resultados encontrados en cada una de las categorías mencionadas.

5.2 La motivación de los profesores para el ascenso

Abordar las motivaciones que los profesores tienen para buscar el ascenso a los puestos directivos, puede ser una base para entender su trayecto hacia el ascenso, la forma en que participan en procesos de aprendizajes de sus funciones y los significados que adquieren estos procesos para ellos.

Schvarstein (2003) plantea que dentro de las organizaciones existen objetivos que son planteados de manera consensuada. Además, sostiene que su cumplimiento permite a los integrantes de la organización, no sólo alcanzar la misión institucional, sino también sus propios intereses y cubrir sus necesidades básicas.

El ascenso a los puestos directivos es una alternativa que permite mejorar las condiciones laborales y salariales de los profesores al mismo tiempo que cumplen los objetivos institucionales. Por ello, muchos profesores buscan transitar por el camino del ascenso pese a las responsabilidades y dificultades que el propio cargo conlleva.

Una participante comenta que, por la gran responsabilidad que trae consigo el puesto directivo “a mí no me interesaba llegar a la dirección (...), pero existía en ese momento la posibilidad de quedarme con esas 48 horas dejar un turno completo y [conseguir] mejor salario y tiempo para descansar (E-C-Rosa-220509-6).

El interés por el bienestar económico y laboral es compartido por el resto de los directivos entrevistados. Schvarstein (1998) denominó a este interés en el incremento salarial como la racionalidad del *homo economicus*, que busca el bienestar financiero sobre todas las cosas.

Los valores económicos priman a cualquier propósito organizacional que haya sido establecido para el bien común (Schvarstein, 2003). No obstante, Ghilardi (1993) sostiene que existen elementos de naturaleza distinta a la económica que son importantes para las condiciones de trabajo.

Para los participantes, el incremento salarial representa la principal razón para buscar un ascenso en los puestos directivos (esto ya se explicó con detalle en el capítulo cuatro).

Sin embargo, existen otras razones por las cuales surge el interés en conseguir la promoción laboral. Éstas se enlistan en la Tabla 5. 1.

Tabla 5. 1. Motivaciones para buscar la promoción a los puestos directivos.

Categoría	Frecuencia
Mejorar el salario/ jubilarse con mayores ingresos	11
Descansar de los grupos	8
Reducción de la jornada de trabajo	5
Vocación/ gusto/ capacidad	4
Oportunidad de quedarse en la misma escuela o ciudad	4
Poder	3
Superación	3
Aprender	3
Apoyar a la escuela/ servir	2
Resolver conflictos en la escuela con el puesto vacante/atender intereses sindicales	2
Escapar de conflictos con los directivos de la escuela	1
Escapar del uso de la tecnología	1

El deseo de descansar del trabajo con grupos de estudiantes es la segunda causa para buscar el ascenso a los puestos directivos. Esto se debe a que, según comentan los participantes, después de varios años de trabajo, los profesores presentan problemas en su salud. Señalan que “lo que motiva al maestro [a] tomar una subdirección, [...] [y] que su servidor tuvo: mi garganta. (...) Yo iba al doctor cada dos meses, a ISSSTECALI³ (E-I-Juan-151009-102). Otro factor relacionado con la salud del profesor es el “desgaste tremendo para nuestras mentes” (E-I-Juan-151009-102).

Cuando la promoción laboral es en el puesto de la subdirección, el profesor recién ascendido tiene la oportunidad de trabajar jornadas laborales más breves, comparadas con su plaza de docente. Esta situación es deseable para los profesores, pues implica tener mayor tiempo libre para invertirlo en actividades distintas a las del magisterio o para el descanso.

Los entrevistados explican que aunque el trabajo de los directivos es demandante, la jornada de trabajo es más corta y mejor pagada.

³ Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Gobierno y Municipios del Estado de Baja California.

Un directivo tiene 48 horas y esas 48 horas se traduce a que trabaje de las 7 a la 1; mientras que el docente tiene nada más 42 horas, entonces ¿por cuántas horas más les gana el directivo? Por 6 horas que le están pagando. ¿Cuánto tiempo debe de trabajar el maestro frente a grupo para tener sus 42 horas? Sus 35 horas a la semana más 7 horas por la tarde; entonces del [horario del] maestro estaríamos hablando de las 7 de la mañana hasta las 3 de la tarde más o menos mientras que el directivo ya a la 1 y media ya está libre y claro que hay cosas que realizar y puede terminar a las 2, 3 de la tarde o se tiene que tomar la tarde pero no es todos los días (2E-I-Carlos-301009-9).

Existen otras razones para buscar el puesto directivo que son mencionadas con mínima frecuencia; no obstante, son igualmente relevantes. Uno de los participantes señala que un motivo para buscar el ascenso es evitar el uso de la tecnología. Sostiene que la actitud de los docentes ante la innovación es negativa pues dicen “con la tecnología no, mejor me vengo a hacer esto de subdirector” (E-I-Juan-151009-103).

El ascenso también es visto como una alternativa de escape a situaciones de conflicto dentro de la escuela donde se trabaja. Uno de los participantes señala que “otra [motivación] puede ser por problemas equis, por algún problema determinado con el directivo y tú buscas la manera de salir, de salir del centro” (E-I-Diego-170609-8).

Los motivos que los profesores tienen para buscar el ascenso revelan sus expectativas de mejora laboral y el significado que éste hecho representa. Sandoval (1985) señala que si bien, para efectos oficiales, el ascenso es entendido como el cambio a una categoría superior, para los profesores significa una mejora: cambiarse a una escuela mejor, más cercana, o dejar el grupo, lo cual se explicará como parte de las implicaciones de acceso al puesto directivo.

El ascenso al puesto directivo no sólo conlleva el cumplimiento de las expectativas de mejora en el trabajo que motivaron la búsqueda de la promoción laboral. Al hacer el cambio de puesto, el directivo se enfrenta a distintas implicaciones que se desencadenan con el ascenso. En el siguiente apartado se revisan las implicaciones mencionadas por los participantes del estudio.

5.3 Implicaciones del acceso al puesto directivo

El ingreso al puesto directivo trae consigo repercusiones de distinta índole: laboral, económica, familiar y personal. Como se verá más adelante, las implicaciones de los puestos directivos no sólo simbolizan una serie de retos para los recién ascendidos, sino que también, en muchas ocasiones representan parte de los razones para buscar o no el ascenso. Tal como lo sustenta Schvarstein (1998), los directivos cumplen los propósitos organizacionales como un medio de alcanzar los propios objetivos.

En la Figura 5. 3 se ofrece un esquema de los distintos tipos de implicaciones que serán tratados en este segmento.

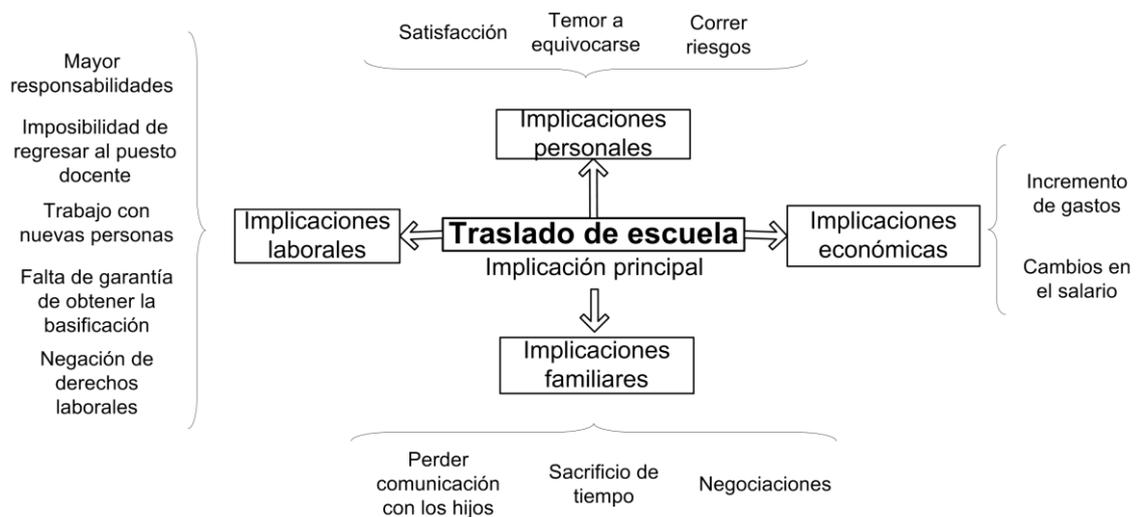


Figura 5. 3. Tipos de implicaciones del ingreso al puesto directivo.

Tal como lo muestra la Figura 5. 3 existe una implicación principal a la que los directivos tienen que enfrentarse inevitablemente:

Al entrar a un concurso, tú tienes que estar conciente de que puedes ser movido de tu lugar donde resides. Puede ser. Si vives en Ensenada es posible que te vayas a San Quintín o quizá más lejos de San Quintín, o a Rosarito o a Tijuana y viceversa: los que están en Tijuana tienen que moverse hacia acá de acuerdo a la puntuación escalafonaria que ocupe. Esa es una de las implicaciones, que tienes que moverte (E-I-Diego-170609-9).

El traslado del directivo a un centro de trabajo alejado de su domicilio desprende la gama de implicaciones a las que el directivo se enfrenta en su puesto. Posiblemente esta sea la

causa por la que muchos docentes “digan: “no pues yo ¿para qué juego? Yo mejor aquí me quedo en mi lugar” y no se meten en problemas” (E-I-Diego-170609-9).

No obstante, los profesores valoran el hecho de que inician su trabajo en la lejanía. Ello le da un carácter de sacrificio y dedicación. El acercarse a lugares de adscripción más céntricos y de fácil acceso, es interpretado como un premio a la vocación del maestro (Sandoval, 1985).

Otras implicaciones que se derivan del traslado son las siguientes:

- Laborales
- Económicas
- Familiares
- Personales

A continuación se detalla cada una de éstas.

5.3.1 Implicaciones de tipo laboral

Las implicaciones con mayor representatividad en las entrevistas son las que pertenecen al orden laboral. Este tipo de implicaciones hace referencia a todos los cambios, situaciones y retos que el director debe enfrentar dentro del contexto de la escuela: incremento de responsabilidades, incertidumbres de tipo laboral, trabajar en distintos contextos escolares, características y horario de trabajo.

Dentro de las implicaciones de tipo laboral, los entrevistados hacen mayor referencia al incremento que el directivo tiene en sus “responsabilidades; porque ahorita los golpes van a la cabeza, van a los directivos. Si sucede algo en las escuelas pues el directivo es el responsable, ¡es mucha la responsabilidad!” (2E-I- Carlos-301009-9). El aumento en las responsabilidades del puesto directivo suele también ser uno de los principales motivos por los que otros profesores no ambicionan el ascenso: “Dicen los maestros: “yo no quiero ser director”. Pasa algo: “no pues es que el director es el culpable” (2E-I- Carlos-301009-9).

Aunado al aumento de responsabilidad, los directivos señalan que existe la posibilidad de trabajar fuera de la jornada oficial de labores. Esto en ocasiones se hace para poder cumplir con todas las funciones de su cargo:

Hay muchas actividades que deben hacerse. En mi caso, para cumplir con todo, llego temprano a mi horario para poder llenar formatos y encuestas y así dedicar el tiempo de la jornada a recorrer la escuela, a solucionar desperfectos y a atender a los maestros. Otros subdirectores no lo hacen así, sólo se limitan al horario de clases y por consiguiente no les alcanza el tiempo para terminar su trabajo y hacerlo bien (E-I-Armando-161009-15).

Hargreaves (1996) sostiene que el requerimiento de las responsabilidades y la falta de tiempo para cumplirlas es un efecto generalizado en muchos sistemas educativos. El autor atribuye estas características al constante aumento de las exigencias de la gestión escolar, a los directivos.

La segunda implicación es la imposibilidad de regresar al puesto de docente. En algunos casos, los directivos refieren esta consecuencia con desagrado, debido a que el cargo directivo, no suele ser lo que esperaban:

Pero alguien por ahí me dijo, un secretario general, cuando se lo propuse: “mira ¿sabes qué? No me gustó estar en la subdirección. Yo quiero regresarme (...)” y me dijo: “esto no es el túnel del tiempo, es un ascenso que te ganaste y no hay marcha atrás”. Ahí sentí, de veras, que había perdido mucho más que lo que había ganado. Te lo juro. (...). Estar en la dirección es otra cosa (E-C-Rosa-220509-20).

Del abandono del trabajo en las aulas se desprende el distanciamiento en la relación con los estudiantes. Uno de los entrevistados refiere que: “la relación entre el docente y el alumno se perdió bastante; sin embargo, logramos mantener todavía y nos acercamos a los muchachos, [pero...] ya no como se hacía como docente” (1E-I-Carlos-150609-32).

Si bien, el hecho de que los ascensos sean irrevocables asegura la permanencia de los directores y subdirectores en el puesto “ser director a la fuerza (...) hace difícil un buen ejercicio de la dirección” (Santos Guerra, 1994; p. 171)

La tercera implicación relevante dentro de lo laboral es el cambio de contexto. Esto incluye “encontrarte con nuevas gentes, nuevos caracteres, nuevas personas y a veces nuevos amigos (...); sin embargo, a veces te encuentras otras personas que tú no

quisieras que existieran en el sistema educativo” (E-I-Diego-170609-9). Esto se debe a que así como “hay maestros comprometidos con su trabajo, también hay maestros que no les gusta lo que están haciendo, o que están cansados y que ya están hartos con los muchachos y su comportamiento no es el indicado” (1E-I-Carlos-150609-31, 32) lo que puede ocasionar conflictos entre los estilos de trabajo de los docentes y el directivo recién llegado.

Santos Guerra (1994) explica que la presencia de profesores mediocres y desmotivados en las escuelas, pueden matar las ilusiones de directores comprometidos y bienintencionados en las escuelas. Por otro lado, la actitud de los docentes, puede ser modificable dependiendo de la capacidad del directivo para poner en práctica un liderazgo transformador (López, 1991).

Para los profesores que acceden al ascenso por medio de comisión puede existir una cuarta implicación: el ascenso temporal conlleva la falta de garantía para obtener la basificación en su puesto de trabajo; es decir, obtener una comisión en la dirección o en la subdirección “no te garantiza nada” (E-C-Rosa-220509-14) ya que “es muy posible a que el profesor frente a grupo, se esté preparando, haga su diplomado, tenga su maestría, tenga su doctorado, y le gane al que está comisionado, y le gane directamente” (2E-I-Carlos-301009-2). Por lo tanto, el directivo que ejerce su puesto en una comisión, que aún no tiene el puntaje necesario para obtener la dictaminación y que desea seguir trabajando como directivo, se expone a prolongar su tiempo como comisionado y correr el riesgo de “salir y andar de una escuela a otra como fulano de tal” (E-I-Juan-151009-8), repitiendo en cada cambio el proceso de enfrentarse a nuevos compañeros de trabajo en contextos escolares distintos.

Además de las anteriores implicaciones, algunos directivos refieren que en ocasiones puede presentarse la negación de los derechos laborales como parte del grupo de implicaciones de tipo laboral. Una directora comenta brevemente que “dada a las cuestiones políticas que todo momento y en todas situaciones existen, no se me dio el derecho que me correspondía” (E-C-Rosa-220509-7), refiriéndose a su derecho normativo de escoger la escuela en donde deseaba trabajar como “premio” al alto puntaje escalafonario obtenido en el concurso.

Otro participante narra su situación en los siguientes términos:

Tengo mi dictamen, y tengo mi plaza, mi clave de subdirector pero me la capturaron interina, ese es mi problema y ellos me manejan una serie de situaciones (...) Por el sólo hecho de ser jubilado de ISEP, no me han querido reconocer mi dictamen como subdirector basificado a pesar de que ya tengo nueve meses. (...)Es algo muy especial, algo rarísimo pero ya se presentado en otros años exactamente la misma situación y se les ha resuelto a los compañeros. (...) Más que error de captura fue ya con toda la intención, entonces ahí hay ya un problema de tipo laboral. (...)Así me tienen ahorita como interino, pero tengo mi dictamen (1E-I-Carlos-150609-12, 13).

Las situaciones de atropello de los derechos laborales de los profesores han sido registradas por Sandoval (1985). Esta autora señala que estas acciones suelen ser comunes y que se presentan por diversos motivos: problemas personales entre el afectado y el director, o de índole ideológica o política contrarias a las establecidas.

5.3.2 Implicaciones de tipo económico

Schvarstein (1998) asegura que la búsqueda de valores económicos se impone a todos los motivos para buscar un ascenso. Sin embargo, las implicaciones que el ascenso tiene en la economía de profesor promovido a un puesto directivo no necesariamente representan un incremento salarial.

El traslado desde el domicilio particular al lugar de trabajo no sólo trae como consecuencia el aumento en los riesgos de la seguridad del directivo, sino que también incrementa los egresos monetarios. “Yo ahorita estoy gastando bastantito en lo que hago en ir y venir, mi carro “(E-I-Juan-151009-8).

Otra alternativa que los directivos suelen elegir es: “mantener dos casas, la casa de la familia y la casa chica” (1E-I-Carlos-150609- 21, 22), refiriéndose con esto último al necesario hospedaje para trabajar en la nueva ubicación. Si bien esto puede representar una disminución en los riesgos, también se traduce en el incremento de los gastos del directivo.

Aunque en la mayoría de las ocasiones, el ascenso laboral se relaciona con el aumento de salario, tal como se vio en el capítulo anterior, no ocurre así en todos los casos. Menciona uno de los entrevistados: “He comentado con mi representante sindical: “mejor me hubiera quedado como docente, me iba mejor” Pero bueno, no me arrepiento ¡no me arrepiento! Porque también estoy haciendo algo que me gusta” (1E-I-Carlos-150609-21).

La disminución o el aumento de la percepción salarial dependen en gran medida de la participación o no del directivo en carrera magisterial y a la condición en la que se accede al puesto; es decir, por basificación, o por el tipo de comisión que le ha sido asignada (véase capítulo anterior).

5.3.3 Implicaciones de tipo familiar

Ante la posibilidad de obtener un ascenso y ser trasladado a un plantel fuera de la ciudad o lejano al domicilio del directivo, la primera implicación relacionada “son las negociaciones familiares que uno tiene que hacer por darles una vida mejor. Económicamente mejor” (1E-I-Carlos-150609-20). Después de este primer paso, la implicación es “dejar tu familia, o sacrificar aún más de lo que uno sacrifica a la familia por el trabajo” (E-C-Rosa-220509-7).

La disminución del tiempo que se comparte con la familia ocasiona “que uno se aleja de su familia y si uno tiene hijos se pierden detalles es algo ya que uno tiene que poner en la balanza” (1E-I-Carlos-150609- 22).

Así, el acceso al puesto directivo en búsqueda del beneficio económico de la familia generalmente representa el sacrificio de la comunicación y la pérdida de los detalles del crecimiento y desarrollo de los hijos. Uno de los directivos entrevistados narra una de sus experiencias familiares relacionadas con el sacrificio del tiempo:

Yo tengo dos hijos y mi esposa era la que se encargaba de las reuniones en las escuelas, la que llevaba al niño, en ese momento, a la secundaria y yo salía desde las 6:30 de la mañana y ya regresaba hasta en la noche a las 8:00, porque estaba todo el día ocupado y con mi niña que es la menor, pues ella cuando yo me retiré de mi clase de primaria y empecé a tener mi medio tiempo [en secundaria] se lo empecé a dedicar a ella, lo empezó a disfrutar, ella ya estaba en prepa. Lo platico porque ya lo asimilé, me dice [mi hija]: “¡ah! Hasta ahora te estoy conociendo”. Se llama Raquel. “¡Raquel!” le digo-“¡pues sí papá!, ahora sí, ¡llévame!, ¡tráeme! ¡Llévame para allá!” y ahí va el papá ¿no? Aprovechando esos *Powers* de prepa. Ahorita ya va a salir, ya va en tercero. Y cuando me tocó el cambio le dije: “Raquel, ni modo miya, ni modo” - “Bueno” me dijo. Me aventé allá 9 meses y me iba los viernes, me regresaba los domingos, todo el tiempo de esos nueve meses y otra vez solas, ¡solas! Porque ya nada más quedaron mi esposa y ella. Y cuando me propusieron el apoyo de que me viniera para acá, llegó el lunes y me encontró en la casa y luego el martes y

luego me dice: “y tú ¿qué estás haciendo aquí?” ¡No es posible! “bueno, ¿tú qué quieres? ¿Qué me vaya? ¡Pues me voy!” (1E-I-Carlos-150609- 22).

El profesor finalmente acepta una comisión con la finalidad de estar cerca de su familia y explica sus razones en los siguientes términos:

Me tengo que ir por necesidades de trabajo, la recompensa es lo económico, pero eso no lo es todo. Yo siento que me he perdido muchas cosas, las relaciones, la comunicación (...) y también por ello dije: “bueno, acepto”. Acepto el reto de venirme comisionado y estar cerca de la hija (1E-I-Carlos-150609- 22).

5.3.4 Implicaciones de tipo personal

Las implicaciones personales se refieren principalmente a las condiciones de tipo individual que el director debe enfrentar como resultado de su acceso al puesto directivo. Las principales repercusiones, son tres:

La primera de ellas tiene que ver con “el riesgo [en la seguridad física] que conlleva el traslado” del domicilio del directivo a un centro de trabajo más alejado. Por ello uno de los entrevistados advierte: “pues siempre hay que estar consciente de eso: de que sales de tu casa y no sabes que va a suceder” (1E-I-Carlos-150609- 21).

La segunda, se relaciona con la manera en que el director percibe la experiencia del ascenso. Por un lado, algunos directivos mencionan que se trata de “algo personal, es una satisfacción personal” (1E-I-Carlos-150609-30); mientras que otros dicen que “yo sentía algo como temor que yo fuera a realizar algo y que a lo mejor estaba equivocado o lo estaba haciendo mal” (E-I-Armando-161009-8).

Ghilardi (1993) señala que hay elementos psicológicos y sociales que son importantes para la condición del trabajo. Las implicaciones que tienen que ver con el prestigio social y el sentido de satisfacción que derivan del ejercicio de una profesión, constituyen factores relevantes para quien es promovido laboralmente.

La tercera implicación que el directivo debe enfrentar de modo personal es el aprendizaje de su función. Cómo se explicó en el capítulo anterior, el proceso de promoción laboral no incluye una formación específica del trabajo directivo, es por ello los recién ascendidos deben aprender a desempeñarse el cargo una vez que lo asumieron. En el

siguiente apartado se profundizará sobre la manera en que los directivos se involucran en el aprendizaje de sus funciones.

5.4 Aprender a ser director

La preparación para el trabajo directivo es prácticamente inexistente y no es un requerimiento para acceder al cargo directivo (Fullan, 2002), tal como se vio en el capítulo anterior. Ante tal situación, directores y subdirectores se ven en la necesidad de involucrarse en un proceso de interacción social y de aprendizaje en la práctica en donde se adquieren los conocimientos requeridos para desarrollar sus funciones (Berger y Luckmann, 1998).

El total de directivos entrevistado concuerda con la idea expresada, hace aproximadamente 2, 300 años, por Aristóteles (en Handley, s. f.): "lo que tenemos que aprender a hacer, lo aprendemos haciendo". Los participantes sostienen que se va "aprendiendo con la práctica diaria" (E-I-Armando-161009-12). Es "como la canción", señala un directivo entrevistado, "se hace camino al andar" (E-I-Juan-151009-15). Así se va aprendiendo a ser directivo.

Así también, Carballo (2006) sostiene que aprender haciendo es la forma en que los directivos novatos siempre se ha aprendido y Ortega y sus compañeros (2002) declaran que la práctica en el puesto es indispensable, pues ofrece la oportunidad de aprender aquello que no se ha aprendido en la escuela. Los entrevistados comentan que "la práctica hace al maestro, la escuela te da la teoría, te da todo, pero donde te formas es en la práctica" (2E-I- Carlos-301009-9) y que "nosotros nos hicimos, nos certificamos en base al trabajo que realizábamos" (E-C-Rosa-220509-19). Así, además de representar una importante fuente de aprendizaje, la práctica en el cargo legitima los saberes de los directivos ante la comunidad escolar e incluso, ante sí mismos.

Ortega y otros (2002) señalan que solamente por este medio pueden adquirirse destrezas, habilidades y conocimientos. Desde la perspectiva de los participantes existen cuatro elementos de aprendizaje adquiridos en la práctica. Estos son:

- 1) Identificar y solucionar problemas específicos. Implica la habilidad de detectar situaciones problemáticas o potencialmente problemáticas para solucionarlas o prevenirlas.

2) Relacionarse con los integrantes de la comunidad educativa. Es el desarrollo de la habilidad para relacionarse de manera adecuada con los distintos actores que se relacionan en el contexto del plantel escolar: alumnos, docentes, padres de familia u otros.

3) Adaptarse a distintas situaciones y contextos. Consiste en desarrollar la habilidad de cambiar las estrategias de solución según los requerimientos de situaciones.

4) Administrar y controlar la documentación escolar y el centro educativo. Se trata del aprendizaje en el manejo de todo tipo de documentación de la escuela y el registro de información, así también de la organización y administración de la escuela y sus recursos.

Además de aprendizajes específicos, los directivos deben aprender en la práctica las normas concretas y abstractas que regulan su función y la forma en la que de deben actuar en su puesto (Fierro y Carbajal, 2005). En otras palabras, el directivo debe aprender dichas normas de acción e involucrarse en un proceso de aprendizaje en la práctica no sólo para desarrollar las habilidades requeridas para el puesto, sino para conocer cómo es que deben hacerse las cosas (Sandoval, 1985; Berger y Luckmann, 1998).

La implicación en el proceso de aprendizaje en la práctica puede hacerse de dos formas. Inicialmente, para efectos de este trabajo, se pensó en denominar a estos dos modos de aprendizaje como *aprendizaje asistido* y *aprendizaje autodirigido*, pero se encontró que ambos, son empleados como sinónimos del aprendizaje en la práctica por distintos autores (Marcelo, 1997). Finalmente se decidió emplear los conceptos socialización y auto-socialización planteados por Berger y Luckmann (1998) y Goodson (2004). Estos conceptos tienen la propiedad de describir las dos formas de aprendizaje dentro de la práctica.

A continuación se presentan con mayor detalle cada uno de estos modos de aprendizaje en la práctica.

5.4.1 El aprendizaje por socialización

El aprendizaje por socialización, de acuerdo con Berger y Luckmann (1998) y Goodson (2004), implican la interacción cara a cara entre el aprendiz y otros actores del medio en el que se desarrolla, con la finalidad de aprender un conjunto de significados como pueden ser las normas y políticas de funcionamiento (Berger y Luckmann, 1998). En este sentido, los participantes mencionan distintos actores con los cuáles el directivo se relaciona para establecer relaciones de aprendizaje en donde los primeros fungen como “asesores” de los recién ascendidos.

La relación que se establece entre el directivo y cada uno de los “asesores” depende en cierto modo de la forma en como se conceptualizan el uno al otro. Berger y Luckmann, (1998) sostienen que en la interacción cara a cara de la vida cotidiana se ponen de manifiesto pautas que contribuyen en la forma en como se concibe y como se trata al otro. Las tipificaciones que se producen en cada uno de los actores afectan la interacción y las relaciones establecidas (Nizet y Rigaux, 2006; Joseph, 1999).

Berger y Luckman (1998), Nizet y Rigaux (2006), Alexander (2000) y otros autores que han abordado el aprendizaje en la práctica por socialización, concuerdan en que la relación del aprendiz con los miembros de la comunidad que ya se han apropiado de los significados y conocimientos comunes al grupo, facilita el proceso de aprendizaje. Este enfoque ha sido encontrado en otros trabajos, tal como el de Mora (2003), quien estudió la forma de aprendizaje de los médicos residentes y su relación con los médicos especialistas.

El “asesor” que los entrevistados refieren mayormente como apoyo del director son “las secretarias que conocen [las funciones] a través de su práctica y los van orientando” (2E-I-Carlos-301009-9, 10). Aunque las secretarias son referidas como el principal apoyo al aprendizaje de los directivos, es necesario señalar que los participantes mencionan que éstas sólo auxilian al director en la administración de la documentación escolar y del centro educativo.

La concepción que los directivos tienen de las secretarias se basa principalmente en la importancia que la antigüedad cobra dentro del contexto del magisterio. Los entrevistados sostienen que “nos hemos dado cuenta que (...) como ellas sí están desde

que entran, si tienen un año, dos años, tres años, cinco años saben el manejo” de la escuela (E-I-Juan-151009-16).

Existen otros asesores que figuran en el aprendizaje de las funciones directivas mediante el proceso de socialización. Los inspectores y otras autoridades del sistema educativo, son mencionados como actores que asesoran o dan instrucción, indicaciones y respuestas en apoyo a ciertas situaciones específicas por las que atraviesan los directores; por otro lado, los orientadores y prefectos otorgan apoyo y los asesores técnico-pedagógicos dan sugerencias de menor impacto.

5.4.2 El aprendizaje por auto-socialización

El proceso de aprendizaje en la práctica no se inicia en el momento en que el directivo obtiene el puesto e inicia la socialización con otros actores del contexto en el que trabaja. Años de experiencia como docente, e incluso como estudiante, preceden al aprendizaje en la práctica por socialización (Goodson, 2004; p. 151).

Goodson (2004) sostiene que “la socialización de los docentes es en gran medida un proceso de auto-socialización” (*Ibid*, p. 151). Con este concepto se refiere al conjunto de ideas que los profesores construyen con respecto al trabajo que realizan y que estructuraron con base en sus predisposiciones personales y en las experiencias vividas a través de los años.

Marcelo (1995) utiliza el término “pre-entrenamiento” para denominar a los años de experiencia que los profesores o directivos han atravesado antes de asumir el cargo y que pueden influir de forma inconsciente en la práctica cuando ya se es profesor o directivo. Señala que todos los profesores y directivos pasan por esta fase de pre-entrenamiento.

Las preconcepciones son en cierto modo, el núcleo de lo que significa ser director escolar. Éstas ofrecen al directivo un entendimiento inicial de su puesto y le servirá de anclaje para el aprendizaje de sus nuevas funciones (NRC, 2000).

Cada idea que el directivo novato tiene sobre cómo debe desempeñarse en su puesto, ha sido seleccionada a partir del conjunto de experiencias que tuvo en los años previos a ocupar la dirección escolar. (NRC, 2000). Los entrevistados refieren que sus conocimientos previos fueron adquiridos durante el lapso en el que trabajaron en otros

puestos de la estructura organizacional del sistema, desempeñándose como docentes, asesores técnico-pedagógicos o algún puesto administrativo. Uno de los entrevistados señala:

Ya había tenido la oportunidad de estar en la administración. Antes de ser directivo estuve como asesor técnico-pedagógico en una inspección, entonces me enteraba de toda la documentación que había, de las asesorías que se tenían que dar a los compañeros, a un nivel más bajo, pero bueno, que en definitiva es lo mismo (1E-I-Carlos-150609-15).

Goodson (2004) sostiene que las lecciones que se aprendieron de modelos tempranos, pero persistentes, fijan ideas sobre la dirección. Durante los años que los directivos pasan como estudiantes o como docentes se relacionan con actores más experimentados que ellos. Esto es útil para que se apropien de los roles que reiteradamente les son demostrados por aquellos con quienes interactúan y los tomen como modelos iniciales para el desarrollo de los propios roles (Berger y Luckmann, 1998).

Es decir, el cúmulo de información que los directivos han recogido en el trayecto recorrido como profesores propicia que lleguen a sus puestos con conocimiento de lo que serán sus obligaciones. La auto-socialización les permite tener saberes sobre “la mecánica, los procesos y las reglas de su puesto de trabajo” a los que debe enfrentarse en su nuevo puesto (Goodson, 2004; p. 151).

A este respecto, los participantes refieren que durante sus años de pre-entrenamiento, se relacionaron con buenos y malos gestores que les sirvieron como modelos. No obstante, el pre-entrenamiento puede no ser suficiente para que el directivo se desempeñe exitosamente en su trabajo. Esto se debe a que el nuevo gestor debe enfrentarse a un contexto escolar distinto del observado, con personas diferentes y en las más variadas situaciones.

Dada esta condición, se hace necesario que los directivos discriminen entre las experiencias acumuladas y seleccionen actitudes, maneras de actuar y de enfrentar los problemas. Los entrevistados dicen:

Lo que yo detestaba de mis directivos si quiero problemas pues voy a asegurir haciendo lo que a mí me hacían. Si no quiero problemas y quiero que mi centro educativo funcione voy a desechar los grandes errores que yo marqué a un directivo. Si yo trate mal a un directivo [por la manera en que actuaba] pues yo creo que me van a tratar mal a mí haciendo eso

[que él mismo hacía] (...) La experiencia me dice que yo no quiero ser de esta forma, quiero ser de esta otra y ponemos en práctica todo lo que en nuestro andar recogimos, de lo bueno y lo malo (E-I-Juan-151009-116).

Además, de la discriminación, los directivos deben participar en un proceso de interpretación en dónde él mismo analiza, ajusta e interioriza los significados (Blumer, 1982). Es decir, copian modelos y con base en ellos, desarrollan sus propios estilos de trabajo directivo.

Los entrevistados afirman que “uno aprende, todos los días va aprendiendo de tener una directora que también deja enseñanzas: ‘mire profe, las cosas así’ y así uno va copiando modelos y ajustándolo a la [propia] visión” (1E-I-Carlos-150609-15). Estos procesos de internalización de roles se hacen presentes en otras investigaciones sobre el aprendizaje en la práctica, tales como los de Mora (2003) y Pérez (2008).

Existe, incluso la posibilidad de que los miembros de la comunidad escolar desacrediten la capacidad para dirigir del gestor escolar, si éste cuenta tiene poco conocimiento del puesto directivo. Ellos dicen: “no, pues vienes a aprender ¡qué caray! ¡Quiero apoyo!” (E-I-Juan-151009-116).

En medio de esta condición de trabajo, se hace necesario que el director ponga en práctica estrategias que le faciliten el aprendizaje de sus funciones y la internalización de un estilo propio de gestión escolar. Estas estrategias son reguladas por el propio directivo con la finalidad de aproximarse a los significados manejados por el medio en donde trabaja. A continuación se especifican las prácticas de aprendizaje referidas por los participantes.

La primera estrategia referida por los participantes es lo que denominan la “prueba de ensayo y error”. Desde la perspectiva de los directivos entrevistados, la prueba de ensayo y error es útil para detectar opciones de solución adaptadas a distintos contextos de trabajo. Dicen: “lo que me sirvió en aquella escuela aquí ya no me funciona, tengo que ir modificando, manejando nuevas alternativas (...). Tenemos que cambiar algunas cosas; [además] los errores son aprendizajes. Son enseñanzas. Eso es. Así nos vamos haciendo los directivos” (1E-I-Carlos-150609-16, 17).

Goodson (2004), por su parte, utiliza el concepto de “conformidad estratégica” (p. 159) para referirse a las ocasiones en que el individuo pone en práctica sus habilidades de adaptación al medio, a las exigencias y a situaciones específicas con al finalidad de salir adelante en su trabajo. La conformidad estratégica puede ser otra forma de conceptualizar el “ensayo y error”.

Otra estrategia es la elaboración de preguntas. Ésta es una estrategia relacionada con la interacción entre el directivo y algunos asesores para el aprendizaje. Los participantes dicen que “yo puedo preguntarle al inspector, puedo preguntarle al sistema educativo y ellos me sacarán de duda” (E-I-Armando-161009-117).

El autoanálisis se considera una estrategia de exploración de la propia práctica profesional para detectar errores y fallas. Los entrevistados dicen: “todos los días hay que ir modificando las expectativas, viendo, analizando que hice bien, que hice mal, qué puedo cambiar” (1E-I-Carlos-150609-16).

Finalmente, el autodidactismo se refiere al uso de materiales para aprender las funciones directivas. Esta estrategia es mínimamente referida por los entrevistados. Ellos señalan que el único material de aprendizaje son los instructivos; a éstos se acude principalmente cuando se tienen dudas sobre la administración de documentación específica.

Aunque el directivo es capaz de modificar en cierta medida el ambiente en el que trabaja (Blumer, 1982), el uso de las estrategias de aprendizaje, la experiencia de ser directivo y la interacción con la colectividad docente a su cargo modificará algunas preconcepciones que inicialmente se tenían.

De lo que se observaba nada más. Veía como administraban la escuela el director y el subdirector y esa era la escuela, la única escuela que tenía, el único ejemplo (...). Yo pensaba que las escuelas se podían manejar fácilmente (...). Yo creía que el directivo no hacía casi nada, pero ya estado de este lado te das cuenta que es mucho, mucho lo hay que hacer. Aparte de lo que es el aspecto burocrático, la administración de la escuela (...) la relación con los padres de familia y los profes (E-I-Diego-170609-5).

Por último puede decirse que la socialización y la auto-socialización no son procesos excluyentes. Ambos, contribuyen al desarrollo de aprendizajes en la práctica. La figura 5.4 muestra la relación entre los cuatro elementos de aprendizaje y los procesos de aprendizaje en la práctica abordados.

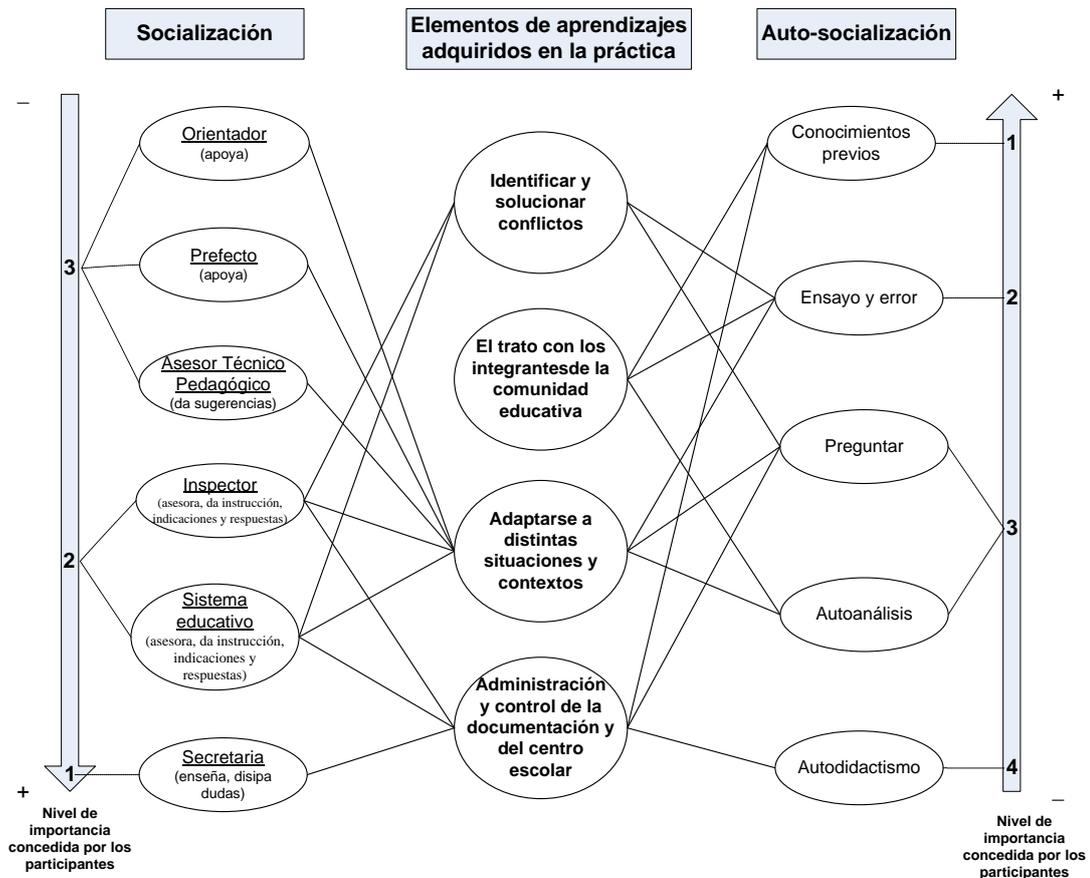


Figura 5. 4. Relación entre los aprendizajes adquiridos y el aprendizaje en la práctica.

En relación con los elementos de aprendizaje que los participantes identifican como adquiridos en la práctica, puede observarse que se muestran preocupados sólo por dos dimensiones de la gestión escolar: los primeros tres elementos, son habilidades que se centran en la dimensión organizacional del trabajo directivo.; mientras que el cuarto elemento de aprendizaje, corresponde específicamente a la dimensión administrativa de la gestión en la escuela.

Así, aunque los elementos de aprendizaje señalados por los entrevistados se centran en dos áreas de la gestión, existen otras tres dimensiones que son relevantes para el trabajo directivo y que no pueden ser pasadas por alto: la pedagógica, la social-comunitaria y la disciplinaria. En el apartado siguiente se aborda cada una de éstas.

5.5 Funciones directivas

Este apartado presenta las conceptualizaciones que los directivos tienen sobre sus funciones. Además realiza una triangulación con los teóricos que han abordado el tema. Desde la perspectiva de los entrevistados, las funciones directivas se refieren al conjunto de tareas que se deben realizar en el desarrollo de la gestión escolar y que son principalmente responsabilidad del subdirector, del director o de ambos.

La mayor parte de los entrevistados tiene conocimientos generales de las dimensiones de la gestión educativa; o bien, tiene conciencia de que en su trabajo, el directivo debe desempeñar actividades de distinta naturaleza. De acuerdo a uno de los entrevistados, egresado de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la gestión escolar se divide en cuatro dimensiones por lo que

hablar de gestión implica todos los campos de la gestión, que es el campo pedagógico; el campo de participación social, de los padres de familia, con la sociedad; el campo de la organización; y el campo de la administración. Son los cuatro campos (E-I-Diego-170609-7).

Este entrevistado declara explícitamente las cuatro dimensiones de la gestión escolar que fueron abordadas como parte de los contenidos del Diplomado en Gestión Educativa para directivos de Educación básica impartido en la UPN (UPN, 2003). No obstante, la comprensión que los directivos expresan en cada una de las dimensiones, difiere de la perspectiva adoptada en el diplomado (UPN, 2003).

La descripción que los participantes realizan de cada dimensión y de las actividades realizadas en el trabajo directivo es acorde con el punto de vista de Bocanegra y sus colaboradores (2001). Además de ello, refieren actividades que pueden situarse dentro de una quinta dimensión: la disciplinaria. Esta dimensión no es tratada de forma explícita por ninguno de los autores revisados, pero Bocanegra y otros (2001) realizan declaraciones que pueden ser clasificadas dentro de esta dimensión.

La Figura 5. 5 muestra gráficamente las cinco dimensiones de la gestión educativa.

A continuación se trata de forma más detallada la perspectiva que los participantes tienen sobre las cinco dimensiones de la gestión educativa. Para cada caso se ha reconstruido

una definición basada en las actividades que los entrevistados reportan como parte de sus funciones.

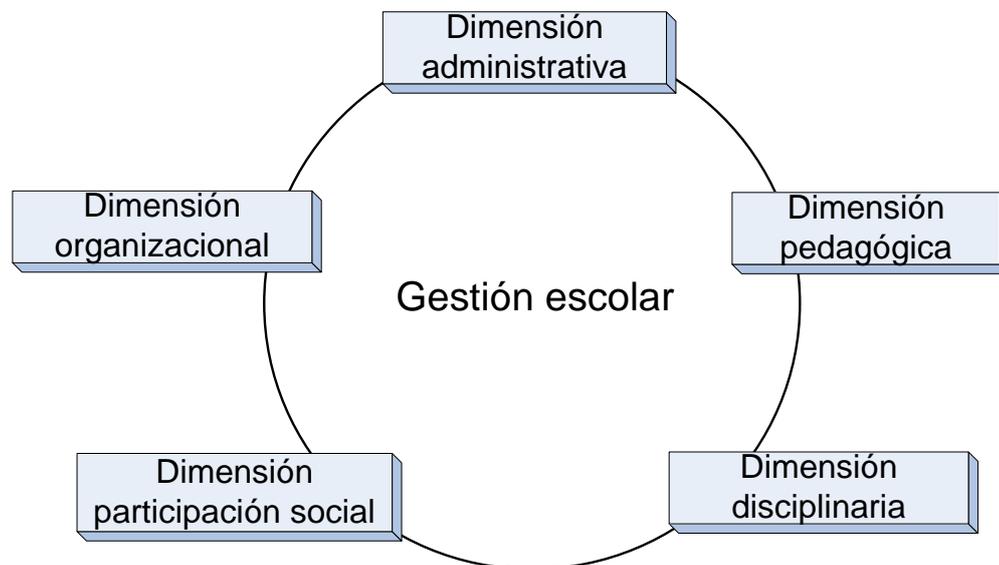


Figura 5. 5. Dimensiones de la gestión escolar.

5.5.1 Dimensión administrativa

La perspectiva de los participantes sobre la dimensión administrativa permitió definirla como el área en que se agrupan todas aquellas actividades relacionadas con el control y el manejo de los ingresos y los egresos económicos del centro escolar, los documentos de registro, los trámites y las peticiones para los integrantes de la escuela así como la mejora del edificio escolar.

Sandoval (2002b) señala que la labor directiva tiene un marcado énfasis en los aspectos administrativos. El control de los registros y de la documentación predomina en la actuación de los directores.

Si bien la SEP ha señalado en distintos momentos la disminución de la burocracia en el sistema, primero en el ANMEB (SEP, 2002) y después en la RES (SEP, 2007a), los entrevistados estiman que la dimensión administrativa consume un gran porcentaje de las ocupaciones de los directivos. Ellos calculan que “más del 50% del tiempo lo dedicamos a la cuestión administrativa. Metidos en papelitos, en papelitos y cada día más. Eso de que iba a haber simplificación burocrática nomás fue de palabra” (E-C-Rosa-220509-21).

Por otro lado, la UPN (2003) sostiene que la ejecución de la dimensión administrativa debe realizarse en función del cumplimiento de los objetivos escolares, del proyecto educativo, de las demandas, los conflictos y las negociaciones. No obstante, los entrevistados poco refieren otras actividades dentro de la dimensión administrativa que no sea el manejo de la documentación. Según la postura asumida por la UPN (2003), el incumplimiento de estas actividades desvirtúa la dimensión administrativa en prácticas y rituales conforme a las normas. Así, el objetivo de formar a los estudiantes y de conciliar los intereses individuales con éste, se pervierte y los esfuerzos se encaminan solamente al cumplimiento de los controles y las formalidades de la burocracia educativa.

5.5.2 Dimensión organizacional

La información obtenida en las entrevistas permite identificar la dimensión organizacional como un área que incluye la coordinación y el orden de las personas, los tiempos y los medios para lograr el funcionamiento de la escuela. Dentro de este ámbito se encuentra el diseño de horarios, el otorgamiento de comisiones a los profesores, la comunicación e información de la planta docente, el personal administrativo y el de apoyo.

Si bien las actividades organizativas son fácilmente identificadas por los directivos participantes, ellos señalan que en ocasiones puede ser necesario realizar actividades que aunque no consideran parte de sus funciones, tienen que realizarse como una de sus responsabilidades. Ejemplo de esto es suplir las ausencias de los maestros en las aulas. Mencionan que: “inclusive cuando un maestro falta, yo me meto al salón” (E-C-Rosa-220509- 21).

El trabajo organizativo es un área que el colectivo docente no considera exclusiva del director o del subdirector y que es percibida como una de las áreas medulares de la gestión educativa, incluso es conceptualizada, por algunos, como sinónimo de la propia gestión. Así es como los participantes señalan constantemente que el trabajo colegiado es el núcleo de la gestión escolar, aunque al hablar de ello sólo se refieran a las actividades que desarrollan en la dimensión organizacional de la gestión escolar. Los entrevistados sostienen que:

Todos. Todos los elementos que trabajan en un centro educativo [participan en la gestión escolar]. Antes el directivo era el que hacía y deshacía, ese era el trabajo de él: “aquí se hace lo que yo digo”. Actualmente no. Éste es un trabajo de todos: “vamos a ponernos de acuerdo para ver hacia donde queremos llevar nuestra escuela” (E-I-Diego-170609- 7, 8).

Autores como Antúnez (2000b), Imbernón (1997) y Gairín y Armengol (2003) apoyan este planteamiento y señalan que las actividades de organización, y todas aquellas que tienen que ver con la gestión escolar, no deben ser ejecutadas de manera aislada. Los autores afirman que éstas deben ser planeadas, ejecutadas y revisadas en la colectividad de la escuela.

Sandoval (2002b) sostiene que el directivo necesita del apoyo y de la disposición de aquellos a quienes dirigen para poder desempeñar su trabajo. Los entrevistados reconocen la importancia de contar con el soporte del grupo de docentes. Señalan que “tú puedes hacer del centro el mejor centro posible, siempre y cuando exista la disposición de todo el personal a hacer la escuela un mejor centro de trabajo” (E-I-Diego-170609-9).

No obstante los reconocidos beneficios que el trabajo colaborativo puede traer a los miembros de la escuela, la práctica de la toma de decisiones en consenso aún no forma parte de la cultura de muchos planteles educativos (SEP, 2002). El trabajo en colectividad no suele darse de fácilmente en el desarrollo de la gestión escolar.

Sandoval (2002b) argumenta que los directores de las escuelas secundarias desempeñan sus funciones en un contexto no exento de conflictos. Los directivos comparten esta idea y explican que dentro de las escuelas hay docentes que “no tienen un verdadero compromiso [con la educación por lo que] a veces te encuentras (...) personas que tú no quisieras que existieran en el sistema educativo” (E-I-Diego-170609-9).

5.5.3 Dimensión pedagógica

Las declaraciones de los participantes indican que la dimensión pedagógica se ocupa de atender aspectos relacionados con el servicio de enseñanza y de las estrategias para mejorarlo. Esta “dimensión implica toda la preparación, toda la actualización docente” (E-I-Diego-170609-13): incluye la profesionalización y la motivación del profesorado.

Los documentos Base para la Reforma Integral de la Educación Secundaria (SEP, 2002) y Bases para el Programa de Apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación

Secundaria en las Entidades Federativas (SEP, 2007a) establecen la importancia que la formación y la profesionalización de directivos tienen para la mejora de la educación. Además de ello, la SEP, a través de estos documentos, ha expresado sus anhelos: que los directivos lleguen a ser formadores de los profesores en sus propias escuelas.

Los participantes de este estudio tienen pleno conocimiento de dichas aspiraciones. Son concientes de que “se dice que los directores deben de fungir como agentes pedagógicos, más que dedicarse a la acción de tramitadores” (2E-I- Carlos-301009-14). Al igual que Bocanegra y sus colaboradores (2001), conciben la dimensión pedagógica como una de las áreas más importantes dentro de la gestión escolar.

Goodson (2004) señaló que, para el desarrollo de la gestión, la experiencia docente que tienen los directivos es de gran importancia. Así también, los entrevistados destacan que las experiencias que tuvieron mientras laboraban como docentes, son de relevancia para el desempeño de su trabajo.

Desde la perspectiva de los participantes, estas experiencias permiten al director acopiar un bagaje de conocimientos y habilidades en el ámbito pedagógico que le será útil para ofrecer alternativas de solución a los profesores que dirige. Ellos sostienen que las experiencias docentes ayudan a los directivos a saber:

Qué hacemos los maestros dentro del grupo. Cuando yo sea directivo, ¿qué le voy a decir al maestro para ayudarlo? no para perjudicarlo, vamos a comentar. Es el caso que tengo: “usted, ¿cómo lo hace, maestro, maestra? Yo lo hacía así y me daba resultado no sé como están sus alumnos ahorita” (E-I-Juan-151009-123).

Sandoval (1985) sugiere que la importancia de que los directivos tengan experiencia como docentes se debe a que ésta les permite ponerse en el mismo plano de los maestros y manejar un lenguaje común. Los profesores, al sentirse identificados con el director como persona capaz de comprender sus problemáticas en el aula, se muestran dispuestos a recibir el consejo y la orientación pedagógica del directivo.

5.5.4 Dimensión de participación social

Para los entrevistados, la dimensión de participación social se encarga de tender lazos de comunicación y relación entre la escuela y la sociedad. Implica la proyección que la escuela tiene hacia el exterior. Bocanegra y sus colaboradores (2001) presentan una

conceptualización muy similar a la de los entrevistados, con la diferencia de que los autores no sólo consideran la proyección de la escuela, sino que visualizan como necesario el hecho de que actores externos, como la comunidad de padres de familia, intervengan en la solución de las problemáticas que enfrenta la escuela.

Las consideraciones que la UPN (2003) realiza sobre esta área son acordes a los planteamientos de Bocanegra y sus colaboradores (2001). Señalan que la dimensión comunitaria, tiene como eje central la participación de todos los actores que se implican en la escuela.

Por otro lado, la UPN (2003) advierte que la reflexión sobre la cultura de la escuela es primordial para entender la escuela. Con esta acción se espera identificar las características particulares del contexto que sirvan como parte de los insumos de planeación de proyectos educativos.

Sin embargo, al hablar de participación social, los entrevistados centran sus comentarios solamente en las relaciones que los directivos sostienen con los padres de familia. Señalan que:

Cuando citamos a los padres... pues andamos batallando los directores para tener una firma u otra porque trabajan y ahora no nada más el padre, [también] la madre: todos tienen que trabajar. Entonces con estos problemas, tenemos que trabajar, padre, madre. Y ahí si hay una barrera grande (E-I-Juan-151009-23).

Si bien, los entrevistados hacen hincapié en las dificultades que se tienen para hacer venir a los padres de familia al plantel para tratar con ellos asuntos relacionados con la escuela o con el aprendizaje y la conducta de sus hijos, también añaden que existe cierta participación e iniciativa de los padres de familia. Los padres de los estudiantes “presentan un problema y buscan una respuesta”. En tales casos la obligación de directivo es atender sus peticiones. Los entrevistados afirman que si los padres de familia buscan soluciones, “¡hay que dárselas!” (1E-I-Carlos-150609-14).

5.5.5 Dimensión disciplinaria

La visión de los participantes puede ayudar a construir una definición de la dimensión disciplinaria de la gestión escolar. Ésta incluye la función y responsabilidad de los

directivos de corregir y sancionar el comportamiento inapropiado de los estudiantes y de amonestar a los trabajadores escolares que incumplen en sus funciones.

La disciplina conlleva la obligación de seguir un código de conducta que está regulado por normas concretas y abstractas (Fierro y Carbajal, 2005). De acuerdo con Sandoval (2002b), las normas tienen características específicas de comunicación y aplicación. Éstas, generalmente son conocidas y aceptadas por todos los integrantes del grupo.

En ocasiones, las normas pueden ser violadas. Cuando esto sucede, la trasgresión “conlleva consecuencias de distinto tipo que abarcan desde hacer notar el incumplimiento hasta la sanción propiamente dicha” (Fierro y Carbajal, 2005; p. 28).

Dentro de la escuela, el subdirector y el director son los encargados de realizar las llamadas de atención y de aplicar las sanciones en los distintos casos de transgresión de normas que se presentan en la comunidad escolar. Básicamente existen dos procesos disciplinarios manejados por los directivos: uno para los estudiantes y otro para todos los trabajadores de la escuela.

En el caso de la disciplina de los estudiantes, la intervención que el subdirector o el director realizan suele ser mínima. Esto se debe a que los directivos representan los últimos niveles del proceso disciplinario escolar que incluye “prefectura, orientación, el psicólogo, el subdirector y luego el director finalmente, para determinar si se quedan o se van” (E-C-Rosa-220509-20). Así, el director sólo trata aquellos casos “que los maestros consideran que ya rebasaron” (E-C-Rosa-220509-20) y es el único que está facultado dentro de la escuela para separar a un estudiante de la comunidad escolar.

Por otro lado, el proceso disciplinario del que son objeto los docentes y otros miembros del personal del plantel, tiene como objetivo controlar la conducta del transgresor (Berger y Luckmann, 1998). Para todos se desarrolla de forma similar. A continuación se describe:

Tal como lo señalan Fierro y Carbajal (2005), la amonestación representa la sanción de menor grado, pero también es el primer paso del proceso disciplinario. Ésta suele hacerse de forma oral y sin registro del suceso.

En segunda instancia los directivos registran las conductas inapropiadas del sujeto y se forma un expediente. “Nosotros en el argot manejamos *empapelalo*: levántale oficios,

levántale y levántale oficios” (1E-I-Carlos-150609-26). Las actas de amonestación y de extrañamiento de conducta levantadas al elemento transgresor de las normas, “el empapelamiento”, servirán para comprobar la conducta inapropiada; además, representan un respaldo para el director ante las autoridades educativas oficiales y sindicales en caso de que el profesor incurra nuevamente en la conducta indeseable.

Si viene una revisión dicen: “oye, te estas quejando de fulano de tal y a ver dame su archivo, su expediente” y si uno no lo tiene dice: “no pues es que ya le hablé, ya le dije” ¡no, no, no! ¡Papelitos!, ¡papelitos! (1E-I-Carlos-150609-24).

Una de las sanciones consideradas como las más severas es la decisión de separar o suspender al trabajador. Ésta se da en tres niveles de gravedad.

1) El primero de ellos es el “descanso”. Éste consiste en la suspensión temporal por breves periodos. Dicha sanción se ejecuta por órdenes de los directivos.

2) Posteriormente se “pone a disposición de la inspección”. En esta etapa de suspensión el maestro puede permanecer fuera de la escuela por un periodo considerablemente extenso. Durante ese tiempo, el elemento en sanción debe cumplir con su horario de trabajo en las oficinas de la supervisión o del departamento de secundarias. Ahí desempeñará labores de apoyo tales como documentar, archivar u otros deberes de oficina.

La decisión de poner a disposición de la inspección a un profesor es tomada por las autoridades educativas; sin embargo se hace a petición del director cuando ya agotaron otras alternativas disciplinarias. Esto es “como último recurso antes de un despido. Es como una oportunidad de redimirse o aclarar la situación imputada” (1E-I-Carlos-150609-26), pues también puede ocurrir que el docente sancionado resulte inocente. En tal caso, el director es quien será objeto del proceso disciplinario.

3) El último nivel de sanción es la separación definitiva. Esta decisión no depende de ninguno de los directivos. Son las autoridades educativas quienes “consultan el expediente y ellos son los que dictaminan si se separa o no se separa, si continúa o no continúa, si hay recesión de contrato o no hay recesión de contrato o si es un llamamiento” de atención (1E-I-Carlos-150609-26).

Los entrevistados resumen el proceso diciendo que:

si un docente no te funciona, tiene sus etapas: “llámale la atención”. Ya le hice el llamado verbal [y] sigue con la misma actitud. “Bueno, a través de documentos”. Ya le hice el documento y sigue con la misma actitud. “Pues ahora hazle un extrañamiento”. Ya. “Pues ahora descánsalo dos o tres días”. O sea, una serie de pasos que se deben de hacer para que la autoridad diga:” ¿sabes qué? La verdad que tienes un problema con este docente... vamos a separarlos” (1E-I-Carlos-150609-24).

El proceso disciplinario del que participan los profesores puede tener matices que se relacionan con el ejercicio que los directores hagan de su autoridad y el control que ellos ejercen sobre sus escuelas. Así, las amonestaciones, los reportes continuos, la negación de permisos, la suspensión de los trabajadores pueden convertirse en mecanismos coercitivos que controlan la conducta de los trabajadores escolares dependiendo de la postura que el directivo asuma ante el poder que le es concedido (Sandoval, 1985). El ejercicio y el abuso del poder, la autoridad y el liderazgo se verá en el apartado siguiente.

Finalmente, a manera de síntesis, se ofrece un recuento de las actividades que los participantes refieren como parte de sus funciones en las cinco dimensiones de la gestión educativa: 1) dentro de la dimensión administrativa los directivos controlan los ingresos, los documentos y registros y todo tipo de trámites burocráticos, además, velan por las condiciones materiales del plantel; 2) en la dimensión organizacional, los directivos organizan horarios, otorgan comisiones y suplen a los profesores ausentes; 3) en la dimensión pedagógica, los directores y subdirectores realizan labor de consejería a los profesores sobre la manera en que deben desempeñar la labor docente; 4) en lo que se refiere a la participación social, se centran en la atender a los padres de familia y 5) en lo disciplinario, controlan la conducta de alumnos y trabajadores escolares.

Al revisar el listado de actividades a la luz de la clasificación de tareas directivas realizada por Santos Guerra (1994), se concluye que la mayor parte de las actividades se sitúa dentro de tareas directivas, que autor definió como pobres, refiriéndose a aquellas actividades que resultan necesarias, pero que no contribuyen a la mejora del servicio o del personal. Así, se dejan de lado las actividades que tiene la posibilidad de ser más enriquecedoras para la comunidad escolar como lo es el desarrollo de proyectos, la búsqueda del perfeccionamiento, la cohesión en el equipo de profesores, el desarrollo de valores o la investigación sobre la práctica.

5.6 El poder, la autoridad y el liderazgo del directivo

El poder está definido como la facultad para realizar acciones, hacia el interior de una organización (RAE, 2002). Se trata de cierta capacidad de ejercer influencia sobre otros miembros de la escuela, o de condicionar su conducta (López, 1991). El condicionamiento de la conducta ya sea por medio de la autoridad o por el liderazgo, como se verá, se hace presente dentro del contexto de los participantes; es decir, dentro del plantel escolar.

El primer modo de manifestación de poder es por medio de la autoridad. Al igual que López (1991), los participantes reconocen que “el nombramiento te da la autoridad definitiva (...). Con los compañeros se ejerce de acuerdo a un reglamento interno de trabajo” (E-I-Diego-170609-11).

López (1991), Carrasco y Salom (2005) sostienen que la organización espera que los subordinados respeten la autoridad legítima que es reconocida por el sistema educativo. Así también los entrevistados afirman que “aquí hay unos códigos que se manejan, que si por algo el director va y se queja del subdirector con el inspector, casi lo seguro es que el inspector le da la razón al director” (E-C-Fabio-141009-11).

El director es la autoridad legítima en la escuela, es el representante del sistema educativo. Es por ello que al presentarse conflictos entre los directivos y los docentes, la autoridad cuestiona en apoyo al director: “esos maestros que están ahí, ¿respetan al sistema educativo?” (E-C-Fabio-141009-128).

Sin embargo el nombramiento en el puesto y el apoyo que la parte oficial y sindical puedan ofrecer al directivo, no son suficientes para conferir autoridad al directivo ante la comunidad escolar. Carrasco y Salom (2005) señalan que es necesaria la legitimación de la autoridad. Con ello se refieren al reconocimiento del grupo de profesores al trabajo que cotidianamente realiza el directivo lo que le permite a éste ejercer su liderazgo dentro de la escuela.

Los directivos entrevistados señalan que “la autoridad tú la vas construyendo con tu accionar diario, con el ejemplo diario” (E-I-Diego-170609-11). Desde su perspectiva, existen dos tipos de elementos que favorecen la construcción de la autoridad directiva.

El primer elemento de legitimación mencionado por los directivos se refiere al trabajo mismo del directivo. Esto implica la eficiencia del directivo; es decir a “su trabajo, su práctica, (...), el desempeño” diario (E-I-Juan-151009-16) y a la capacidad que el directivo muestra para resolver las problemáticas y sugerir soluciones a quienes lo requiera pues “todos los que van a buscar a alguien que está en un nivel, buscan una respuesta y quieren recibir el apoyo y la (...) recomendación, sugerencia” (1E-I-Carlos-150609-23).

El segundo elemento tiene que ver con las actitudes que los directivos asumen para encarar los problemas. Principalmente incluye el respeto y la equidad que los directivos muestran en el trato con sus subordinados. Los componentes de este segundo elemento deben ser transmitidos a los trabajadores del plantel por medio del ejemplo. Así lo comenta uno de los entrevistados:

El nombramiento te da la autoridad definitiva; sin embargo la autoridad tú la vas construyendo con tu accionar diario, con el ejemplo diario. Si yo quiero que el conserje me limpie todos los días la oficina y baño y observo que antes de que yo llegara no se hacía, yo lo hago y después le digo: “así es como quiero que esté esto limpio” y siempre estará así, siempre. Fácil sería para mí: “¿sabes qué? Quiero que este baño esté inmediatamente limpio”. Pero son maneras de pedir y de hacer las cosas (E-I-Diego-170609-11).

De acuerdo con lo anterior, Carrasco y Salom (2005) señalaron que tanto el liderazgo académico y la capacidad para el trabajo, como la calidad moral son de gran importancia para legitimar la autoridad del directivo ante la comunidad escolar. La Figura 5. 6 sintetiza gráficamente los elementos necesarios para la construcción de la autoridad directiva.

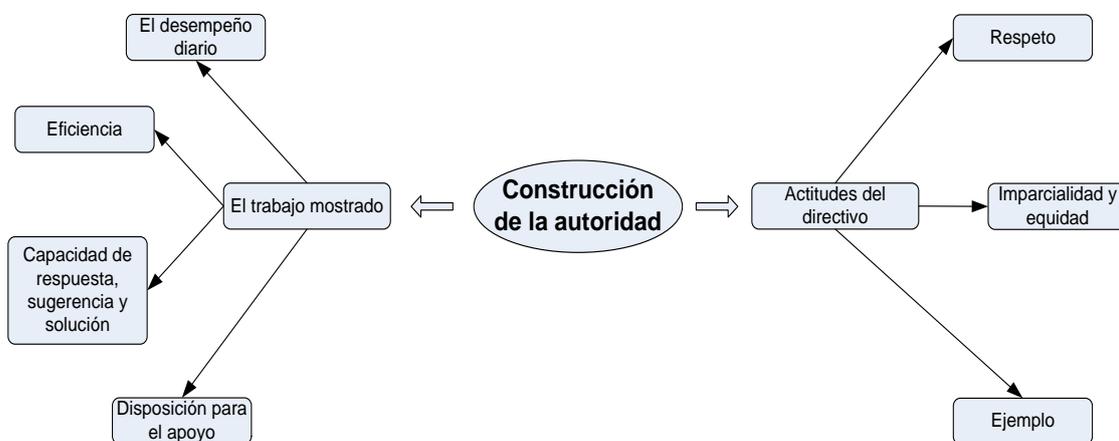


Figura 5. 6. Construcción de la autoridad.

Fullan y Hargreaves (2002) proponen una serie de lineamientos que pueden contribuir a que el director sea reconocido como autoridad y que van en el mismo sentido de los requerimientos que la comunidad escolar establece para legitimar la autoridad del directivo. Los autores señalan que es necesario que el directivo valore a sus docentes; que exprese lo que valora; que promueva la colaboración; que no dé órdenes, sino que proponga alternativas y que utilice la burocracia para favorecer al colectivo docente y no para obstaculizar procesos.

Finalmente es necesario destacar que los participantes sostienen que “la autoridad es respeto. [Y cuando] no hay respeto para la persona, para la figura del directivo, entonces se vuelve una figura decorativa, suele ocurrir. Entonces el poder lo ejercen los de abajo” (E-I-Diego-170609-11).

De la anterior declaración pueden resaltarse dos aspectos. El primero de ellos es que, tal como lo declara López (1991) la legitimación de la autoridad se da como producto de “un fenómeno social y no un conjunto de atributos personales” (*Ibid.* P. 317). El segundo, es que si bien cuando se habla de poder se puede estar haciendo referencia a la capacidad de ejercer influencia sobre los miembros de un colectivo (ya sea por la vía del poder formal y legítimo, que es la autoridad, o por la del poder informal y legitimado, que es el liderazgo), el término se relaciona con aspectos negativos de la autoridad (*Ibid.*, 1991).

Para los entrevistados, el abuso de autoridad es asociado comúnmente con el uso del poder otorgado a los directivos por el propio cargo para cumplir los intereses personales o de un grupo particular en lugar de satisfacer las necesidades del plantel educativo que dirige. Señalan que “esa palabra es lo que no debería de existir [...]. ¡Esa palabra es la que no me cabe en la cabeza! No la usaría, yo ¡jamás! Eso [de] que tanto poder... el poder” (E-I-Juan-151009-18).

Para los directivos, el primer indicador de que un profesor ascendido ha aceptado su cargo para hacer uso del poder y abusar de su autoridad es el cambio que se presenta en la personalidad del individuo “como fulano, sultano que (...) no pisa, anda en las nubes, anda pisando sobre el aire” (E-I-Juan-151009-18) , “anda flotando por allá” (E-C-Fabio-141009-18) y “son unos monstruitos” (E-C-Fabio-141009-14).

La raíz del cambio que se presenta en la personalidad del profesor una vez que ha ascendido al puesto directivo se debe, según la opinión de algunos colaboradores, a que “cambian la esencia, se les olvidó que fueron profesores” (E-C-Fabio-141009-131).

Desde la perspectiva de los participantes, todos los profesores que tienen puestos de autoridad están expuestos a “perderse” en el poder. “Un director de escuela, inspector, y llámese como se llame que va ascendiendo, pierde la noción [...] el poder nos pierde a las personas”, aseguran (E-C-Fabio-141009-18).

El abuso de la autoridad del que hablan los entrevistados es mayormente relacionado con el director escolar y no con ambos miembros del equipo directivo. Se identificaron por lo menos cuatro acciones por medio de las cuales los directores ejercen su poder dentro del centro de trabajo. A continuación se detallan cada una de ellas en el orden de mayor aparición en las entrevistas.

La primera acción mencionada por los entrevistados es el hostigamiento a los profesores, “es que anden buscándoles problemas a los profesores” (E-C-Fabio-141009-9). Dentro del hostigamiento existen modos recurrentes de hacerlo, uno de ellos es cuando los estudiantes “van y se quejan por lo que usted quiera y yo agarro esa cuestión de pretexto para luego empezar el hostigamiento sin investigar y pongo en evidencia al profesor” (E-C-Fabio-141009-13). Otra manera común es que “le voy a poner un horario bien incómodo nomás para estarlo molestando” (E-C-Fabio-141009-9).

En algunas ocasiones, el poner a “disposición de la inspección” a un maestro también se relaciona con el abuso de autoridad. Si bien, las razones para poner a alguien a disposición de la inspección tienen que ver con que el docente ha incurrido en acoso, golpes, o desacato a la autoridad, también suele ocurrir que el motivo es porque “le cae mal al director”. Ponerlo a disposición de la inspección permitirá dilucidar el verdadero motivo de la problemática que enfrenta. Aunque esta decisión no depende del director, sino de las autoridades educativas, se realiza a petición del director escolar. Algunos entrevistados dicen que en todo caso “cambiarse de escuela es lo más saludable” (1E-I-Carlos-150609-26).

La segunda acción mencionada frecuentemente es que el director “se amafia con el representante sindical [para] estar sacando a todos, lo administrativo y lo laboral” (E-C-

Fabio-141009-12). El establecimiento de relaciones con los representantes sindicales y las acciones que en conjunto realizan, es interpretado por la comunidad educativa como abuso de la autoridad concedida.

La tercera acción se refiere a hacer uso de su poder en la organización escolar para beneficio de intereses particulares. Puesto que dentro del centro de trabajo las decisiones se toman por mayoría “él va poner a las personas del consejo técnico que él considere, a su amigo que no le va a provocar ningún problema” (E-C-Fabio-141009-17, 18).

Al verse favorecido por el apoyo de aliados, el director podrá “manejar consejos técnicos, va manejar informes, va a manejar todo interno porque es por mayoría” (E-C-Fabio-141009-17). De este modo es posible que “una escuela (...) esté en armonía y llega un director y lo primero que hace es dividir” (E-C-Fabio-141009-17).

Sandoval (1985) sostiene que la práctica de utilizar la organización administrativa y el establecimiento de relaciones con miembros de la organización sindical son acciones comunes que se presentan dentro de las escuelas. Es por ello que la integración de los consejos técnicos y la conformación de grupos de trabajo dejan claro a los participantes que las formas de desempeño laboral generalmente se cruzan con las relaciones internas al plantel de trabajo.

La cuarta acción consiste en el control de las actividades que realiza el subdirector. Esto puede deberse a que la responsabilidad recae en todo momento sobre el director así que

si el subdirector cometió algún error o algo y el director lo avaló, no van a ir con el subdirector, van a ir con el director. Tú lo estás avalando, es tú responsabilidad, entonces tienes que ser más vigilante de lo que está haciendo tu subdirector. A veces algunos directores son tan celosos que no le permiten actuar al subdirector, lo limitan, para no verse inmiscuido en ciertas problemáticas (2E-I- Carlos-301009-10).

La Figura 5. 7 muestra una síntesis gráfica de las formas en que se manifiesta el abuso de la autoridad por algunos directores.

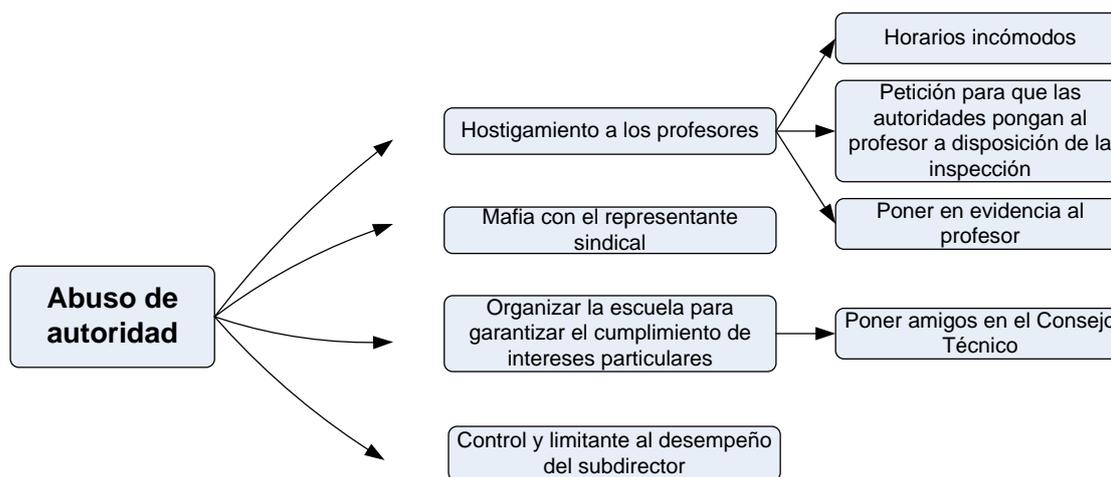


Figura 5. 7. Abuso de autoridad.

Para los entrevistados, la causa del abuso de autoridad que algunos directivos practican en sus escuelas es el olvido de que ellos mismos son profesores, pues se iniciaron en el servicio como tales. Sin embargo, Sandoval (1985) señala que es una forma de control que implementan los directivos en contra de los docentes con ideología o corriente política opuesta a las suyas. La autora explica que el hecho de que existan docentes que no concuerden con las ideas del director es visto, dentro del magisterio, como la falta de autoridad por parte del director y debilidad de carácter para desempeñar su trabajo.

Con la finalidad de recuperar el control y la autoridad, los directivos abusan de su autoridad como una medida sancionadora en contra de los docentes en discrepancias con la organización sindical o con el propio directivo escolar (Sandoval, 1985). Así, “se hacen reportes continuo, llamadas de atención, se les niegan los permisos, se les asigna el peor grupo de la escuela” (*ibid*, p. 54). Todo ello con el objetivo de que desista de su postura o bien, solicite su cambio de adscripción.

Ante esta situación, la solución comúnmente propuesta por los entrevistados para no caer en las trampas del poder es “pensar que venimos del banquillo, pero no del de los acusados, ¡el banquillo de maestros! Ahí nos hicimos, ahí nos formamos, por ahí empezamos en la educación (E-I-Juan-151009-18) y aunque es un hecho que el directivo

sí tiene que cambiar (...), en ciertos aspectos porque yo no voy a tratar igual a adolescente que tratar al maestro, al padre de familia, las instituciones, (...), no [debe] cambiar su carácter y su personalidad (...). El director debe demostrar que tiene liderazgo, no poder (E-I-Juan-151009-18).

La importancia que los directivos conceden a la remembranza de las experiencias docentes y a los saberes adquiridos en los primeros años de pre-entrenamiento puede deberse a que estos conocimientos se constituyen en una herramienta que facilita la comunicación entre los directivos y los docentes que dirigen. Sandoval (1985) señala que ello les permite a los directivos

“ubicarse en el mismo plano de los maestros, manejar un lenguaje común sobre los problemas que enfrentan, regulando las exigencias institucionales con las condiciones reales del trabajo (...). El conocimiento de las dificultades del trabajo del maestro coadyuva a que los maestros se sientan identificados (o no) con su director como persona que comprende sus problemas laborales” (Sandoval, 1985; p. 53, 54).

La experiencia acumulada, primero en su condición de docentes y posteriormente como directivos legitima la autoridad del director ante la comunidad escolar. “Esta experiencia que está generalmente subrayada por la edad, les confiere una superioridad difícilmente discutible” (Santos, 1994; p. 61). Ball (1989) comparte esta idea y la aborda desde la óptica del polo opuesto. Señala que cuanto más joven es un director tanto menos influencia tiene normalmente. En tales casos, señalan los participantes, “el poder lo ejercen los de abajo” (E-I-Diego-170609-10).

Si bien la autoridad del directivo, generalmente se manifiesta hacia el interior del contexto escolar, existen elementos externos que inciden en su capacidad de decidir con respecto a su escuela. Las autoridades educativas son quienes establecen los límites en las decisiones del director. Estos límites pueden incidir en la autoridad del gestor ante la comunidad escolar. El siguiente apartado aborda la autonomía del directivo de forma más detallada.

5.7 Autonomía del directivo

Para analizar la autonomía del directivo se revisaron los planteamientos de Islas (1995), Contreras (1999) y Rojas (2004). Como se advirtió en el marco teórico, estos conceptos están centrados en el caso del profesor y no del directivo; sin embargo, se consideró que sus esquemas de análisis bien pueden permitir revisar la concepción de autonomía que plantean los directivos entrevistados.

La concepción de autonomía en la labor de los directivos, está ligada al conjunto de percepciones que la comunidad tiene de las funciones que los directivos escolares deben realizar en su trabajo (Rojas, 2004). Para algunos participantes la autonomía se relaciona con la independencia y libertad que tienen los directivos para tomar decisiones sobre el centro escolar que dirigen; Contreras (1999), sin embargo, señalaba esta definición como pobre y simplista.

La autonomía, tal como es descrita por los entrevistados y desde la clasificación realizada por Contreras (1999), puede ubicarse en el modelo de experto técnico, que es el nivel más básico de entendimiento de la autonomía. Desde la perspectiva de este modelo, inicialmente los directivos consideran que sí tienen la libertad de decidir en los asuntos relacionados con la escuela, pero también reconocen que la autonomía no se otorga de forma total.

La autonomía en mi centro de trabajo, sí se me respeta, tanto en mi inmediata superior que es mi inspección como el de seguida que es la jefatura de departamento de educación media (...). [Dicen] “¿Cómo está?” Pero [también te dicen] “usted lleva su escuela”. Eso es lo que sí tenemos. Cierta libertad ¡Cierta! (E-I-Juan-151009-135).

Respecto a las definiciones de autonomía y a la revisión de los modelos de artesano tradicional y técnico, realizadas por Islas (1995), puede decirse que ninguna de las dos conceptualizaciones sobre el papel del trabajador de la educación permite un adecuado ejercicio de la autonomía profesional del directivo escolar. Por un lado, cómo ya se vio en el apartado 5.4, el aprendizaje de la función directiva generalmente se efectúa por socialización y auto-socialización. De acuerdo con Islas (1995), esta forma de aprendizaje es propia del modelo artesano tradicional.

Islas (1995) sostiene que el aprendizaje por socialización del modelo artesano tradicional impide que el directivo y otros trabajadores de la educación tengan autonomía profesional. Esto se debe a que este método de aprendizaje ocasiona que el directivo se sujete a las costumbres y prácticas que ha aprendido al relacionarse con el gremio y las perpetúe, impidiéndole ser autónomo en el desempeño de su trabajo.

Por otro lado, el modelo técnico, coloca un gran énfasis en los conocimientos producidos en el exterior de la escuela, pero también en las indicaciones dadas por las autoridades y en el cumplimiento de procesos administrativos y burocráticos (Ortega, 1992). Islas

(1995) sostiene que esta concepción coloca a los directivos en un entramado burocrático en donde el cumplimiento de las instrucciones institucionales les impide ejercer su autonomía. Algunos de los directivos entrevistados dejan ver en sus declaraciones su aceptación por las indicaciones y limitantes impuestas por las autoridades educativas. Dicen:

¿De qué me sirve ser autónomo? [...] y ¿si mi escuela es un desorden? Entonces no sirve de nada la autonomía. Ahí es donde no cabe la autonomía de un director. Claro que tenemos que tener cierta autonomía pero hasta cierto *grado-punto* para que las escuelas funcionen como deben de funcionar (E-I-Juan-151009-136, 21).

Desde la perspectiva de Contreras (1999) el entrevistado concibe como necesaria la intervención u orientación de terceros para que la escuela sea funcional. Contreras (1999) coincide con Islas (1995) en que esta postura que pone en relevancia la participación de terceros, inevitablemente ocasiona una dependencia de los directivos a los expertos externos y favorece el control burocrático del sistema sobre los directivos.

La aceptación manifestada por los entrevistados hacia las limitantes de las autoridades puede ser el producto de cierto grado de lealtad desarrollado por los directivos escolares hacia las autoridades educativas. López (1991) señala que existe una transacción entre las autoridades y los directivos en donde éstos, ofrecen su esfuerzo y lealtad como respuesta a los favores que ha recibido del sistema sindical u oficial como pueden ser el ascenso mismo o alguna mejora en las condiciones de trabajo. Los participantes justifican la existencia de los límites a la autonomía calificándolas de necesarias en los siguientes términos.

Los participantes hacen referencia a una serie de actividades de la gestión escolar en las que se tiene o no autonomía. En la figura 5. 8 se enlistan las actividades clasificadas según la dimensión de la gestión escolar a la que pertenece cada una.

Dimensiones	Autonomía	No autonomía
Pedagógica	- Planeaciones - Convencer a los maestros de que trabajen	- Acuerdos sobre los enfoques educativos y contenidos.
Administrativa	- Mantenimiento de la escuela - Administrar recursos	- Despedir personal - Contratar personal - Modificaciones en la infraestructura
Organizativa	- Dirigir la escuela - Elaboración del proyecto - Establecimiento de metas y objetivos	- Suspender labores
Disciplinaria	- Empapelar	- Suspender al trabajador - Retener salario - Poner al trabajador a disposición de la inspección

Figura 5. 8. Autonomía en las actividades según la opinión de los directivos.

En la Figura 5. 7 se observa que las actividades en las que los directivos señalan ser autónomos son precisamente el conjunto de acciones que forman parte de sus responsabilidades en cada una de las dimensiones de la gestión escolar. De acuerdo con Rojas (2004), la autonomía profesional de los directivos es inexistente.

Desde un punto de vista colectivo, puede decirse que la autonomía de la que gozan las escuelas secundarias estatales es limitada (EURYDICE, 2007). Esto se sostiene debido a que los directivos deben someter a la aprobación de las autoridades cualquier decisión trascendental para el centro de trabajo y sólo tienen libertad de decisión dentro de una serie de alternativas preestablecidas por el propio sistema.

Ejemplo de lo anterior son las experiencias que los participantes han tenido cuando pretenden tomar decisiones para la mejora del plantel escolar. Ellos identifican las acciones sobre las que pueden o no decidir libremente. Señalan: “¿sabes qué? Se va a pintar la escuela. Se pinta la escuela, pero no va a venir nadie a decir, quiero que me la pintes de color azul, no” (2E-I- Carlos-301009- 15); no obstante, “para poder hacer una ampliación hay que solicitar el permiso y que venga planeación y le dé el visto bueno y diga: “lo puedes hacer” o “¿Sabes qué? No lo puedes hacer” (2E-I- Carlos-301009- 15).

Además de establecer la lista de actividades en las que los directivos tienen autonomía para decidir, la actuación misma de las autoridades educativas puede constituirse en

limitantes para la facultad de acción de los directivos escolares. Dicha participación, puede darse de dos formas:

Dentro de la administración de un centro escolar hay algunas situaciones en las cuales intervienen las autoridades sindicales, que son limitantes, intervienen las autoridades del sistema educativo, son limitantes. Digo “intervienen”, porque puede ser lo contrario: que no intervengan ante un problema determinado, ante una problemática que se presente. Entonces en ese accionar nulo, pues hay una limitante ante el accionar del directivo (E-I-Diego-170609-10, 11).

Los directivos escolares pueden encontrar en la práctica diversas situaciones que dificulten su participación en la toma de decisiones de forma activa (Islas, 1995). Uno de estos factores suele ser justamente la presencia en los centros de trabajo de “maestros que no están comprometidos con la educación” (1E-I-Carlos-150609-27). López (1991) sostiene que la falta de compromiso de los profesores se debe a que no analizan críticamente su papel. Por su parte, los participantes se limitan a decir que “falta más conciencia” de la responsabilidad que están tomando (E-C-Fabio-141009-9).

La recomendación que las autoridades realizan a los directivos ante esta falta de compromiso de los maestros por la educación es “pues tú trabaja con los que quieran” (1E-I-Carlos-150609-27), dándose de éste modo el “accionar nulo” de las autoridades que mencionan los participantes. La falta de intervención de las autoridades propicia que los directivos hagan uso de su capacidad de liderazgo y pongan en práctica estrategias de persuasión para que los profesores cumplan con sus funciones.

Los propios directivos señalan que parte de las actividades en las que tienen autonomía es que “tú puedes hacer que los maestros, convencerlos, que realicen una buena planeación de trabajo, que los maestros hagan un buen trabajo pedagógico en el aula” (E-I-Diego-170609-12). En otras palabras, los directivos deben poner en práctica un liderazgo transformador que persuada a los profesores en la idea la idea de construir una organización mejor, dando el mayor esfuerzo a la tarea que se realiza (López, 1991).

El liderazgo transformador, definido por López (1991) como la capacidad de persuasión del directivo para convencer a los profesores a que hagan de la escuela la mejor organización posible, resulta indispensable en las organizaciones escolares estatales; no solamente porque es demandado por las propias autoridades educativas, sino porque el

director carece de elementos formales para premiar, incentivar o sancionar la conducta de los profesores; es decir, el liderazgo transaccional está ausente en la autoridad del directivo, lo que le impide asegurarse la lealtad de los profesores (López, 1991).

Ligado a lo anterior se encuentra el hecho de que los propios profesores cuentan con un “gran margen de autonomía que pueden emplear en sentidos bien distintos en relación a los objetivos de la escuela” (López, 1991; p. 322). Además, dicha autonomía ésta protegida por la organización sindical (Sandoval, 1985).

Un elemento que puede ser de importancia es el hecho de que los directivos entrevistados señalen que no tienen autonomía para poner a disposición de la inspección a los profesores indisciplinados o incumplidos. Aunque los propios entrevistados mencionan que esta acción se realiza a petición de los directores y que en ocasiones es empleada para hostigar a los docentes, parece ser conceptualizada por algunos directores como una medida importante para modular el comportamiento de los trabajadores de la educación. Uno de los entrevistados así lo expresa cuando declara:

Nada más estamos nosotros como directivos aguantando los problemas que vivimos dentro de la escuela con los maestros, con los alumnos, con los padres de familia, igual no hay un apoyo directo. Nosotros no podemos no podemos ponerlo [al maestro] a disposición para empezar, a disposición de la inspección no lo podemos poner, no nos está permitido, no es nuestra facultad ponerlo a disposición” (1E-I-Carlos-150609-25, 26).

En conclusión, puede decirse que los directivos escolares no son realmente tomadores de decisiones sino ejecutores de órdenes, aunque ello implique tomar pequeñas decisiones (Islas, 1995 y Contreras, 1999). Desde la perspectiva de Contreras (1999), se sostiene que la autonomía profesional de los directivos está ubicada en el nivel más básico de comprensión del concepto; es decir en el modelo del experto-técnico del profesorado.

La conceptualización que los participantes hacen de la autonomía únicamente se relaciona con la capacidad de realizar acciones y tomar decisiones sin intervención de terceros y no con la participación colectiva y la reflexión crítica para elegir las alternativas más convenientes para el centro escolar. Esta postura, favorece que la capacidad de decisión sea limitada por las autoridades educativas y que se genere una dependencia de las opiniones y decisiones de expertos externos, en este caso, las propias autoridades oficiales y sindicales (Contreras, 1999).

En lo que respecta a la autonomía como centro de trabajo, las percepciones de los entrevistados muestran que el contexto en el que trabajan es acorde al planteamiento de autonomía limitada realizado por la organización (EURYDICE, 2007). La autonomía colectiva también es limitada puesto que dentro del centro escolar, el directivo sólo pueden decidir en apego a una serie de alternativas preestablecidas por la autoridad educativa. Las decisiones relevantes deben someterse a la aprobación de la autoridad.

Las actividades en las que los directivos indican no tener autonomía están relacionadas con la toma de decisiones relevantes para el centro escolar en cuatro áreas de la gestión. No les está permitido tomar acuerdos en lo referente a los enfoques educativos y los contenidos de las asignaturas, tomar decisiones respecto a la contratación, despido o sanción el personal de la escuela o sobre la ampliación o reducción de la infraestructura del plantel; ni tomar ninguna otra decisiones trascendentes para su centro de trabajo sin autorización previa. Esto es justamente a lo que Contreras (1999) “denomina autonomía ilusoria”, pues aunque se cree ser autónomo, no se es.

Por otro lado, el grado de autonomía que los directores tienen para desempeñarse en las distintas dimensiones de la gestión escolar, está determinada en gran medida por las relaciones políticas que se establecen con las autoridades oficiales y sindicales. La forma en que los directivos se involucran en la política, no sólo incide en la autonomía, sino también en su autoridad frente a la comunidad escolar y a la manera en que se desempeñan en las distintas dimensiones de la gestión escolar.

Por las razones anteriores, el siguiente apartado aborda el ámbito de las relaciones políticas en las que participan los directores escolares y las distintas maneras en que lo hacen.

5.8 La participación del director en el ámbito político

El ámbito político incluye el conjunto de actividades que se desarrollan en la dinámica sindical; es decir, todas las acciones políticas que se realizan y las relaciones que se establecen para conseguir que se cumplan intereses en beneficio de grupos o individuos.

Sandoval (1985) señala que muchos docentes y directivos dicen no implicarse en las actividades políticas porque prefieren dedicarse a su trabajo; no obstante, la participación

en la “vida política no es optativa” (*Ibid*, p. 38). Todo directivo participa de una u otra forma en la dinámica sindical desde que ingresa al magisterio.

La participación en procesos políticos no es propiamente una función directiva ya que las actividades que los directores y subdirectores desarrollan en esta área no forman parte de las responsabilidades de su cargo; sin embargo, inciden en el desarrollo del resto de las dimensiones de la gestión escolar. La relación existente entre las dimensiones de la gestión educativa y el ámbito político pueden ser representados como en la Figura 5. 9.

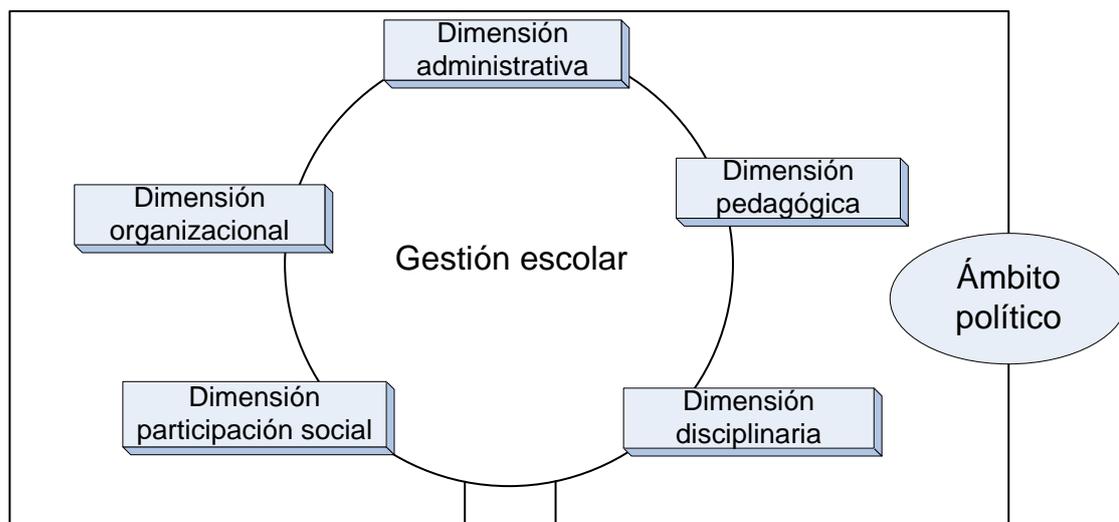


Figura 5. 9. Dimensiones de la gestión escolar y su relación con el ámbito político

El grado y el modo de participación de los directivos en la vida política y sindical pueden contribuir u obstaculizar no sólo su desempeño en la gestión escolar; sino también el grado de autoridad ante el colectivo docente, su autonomía e incluso, su transición en el trayecto laboral. Tanto para los directivos como para los docentes existen por lo menos tres modos de involucrarse en las actividades políticas. Cada una de ellas conlleva posturas con diferentes grados de participación que los directivos toman frente a la organización sindical.

La primera forma es una *participación sindical activa*. Esta se presenta cuando los directivos muestran un activismo político en contra al SNTE. Fungen como dirigentes sindicales disidentes sin ser nombrados de manera oficial. Una de las autoridades educativas entrevistadas comenta su desaprobación al respecto.

No sé si usted sepa del problema que tenemos nosotros. Del problema de los dos sindicatos (...). Son compañeros ellos también., No es que seamos enemigos, yo lo que protesto es que somos una institución y por grilla, por lo que usted quiera, queremos hacer otro tipo de institución alterna (...).Hay mucho y muy comprometidos con la educación, pero también tenemos muchos compañeros que no cumplen con la función. O sea, siguen convirtiéndose en líderes sindicales y ellos no son sindicato pues. Ellos ya escogieron este camino [el del trabajo directivo] que lo hagan y que lo hagan bien hecho porque el sistema se los va agradecer y el sindicato también (E-C-Fabio-141009-11).

López (1991) asevera que si los directivos desean mejorar el servicio que prestan, “ante todo deben ser capaces de reconocerse así mismo como tales y analizar críticamente su papel como agentes facilitadores del cambio” (*Ibid*; p. 312). La falta de auto-reconocimiento como autoridad oficial, dificulta la realización de la gestión escolar y de todas sus dimensiones.

La segunda manera de implicarse es por medio de la *participación sindical pasiva* (o participación por seguimiento). Se relaciona con la no oposición del director y el apoyo al sindicato que puede manifestarse como pasividad, obediencia o aceptación y seguimiento incondicional al sindicato. Algunos entrevistados comentan que

Es un problema porque hay unos compañeros que no se identifican como autoridad oficial: “no, no, el sindicato... y si el sindicato dice ¡pues yo no tengo nada que ver!”- “¿Cómo que no? ¡Si tú eres el director! ¡Tú eres la autoridad aquí!” - “No, no, el sindicato dice...” Y ahí están las cuestiones, pero así son (E-C-Alex-200809-17, 18).

La participación sindical pasiva se relaciona con el agradecimiento del directivo hacia la organización sindical por favores otorgados que le han sido otorgados en el pasado. Así lo deja ver uno de los entrevistados cuando dejan en claro su postura al decir:

Yo no le digo a mi sindicato no (...). Yo, por mi sindicato. Porque de una buena vez se lo digo, yo entré por el sindicato. Así lo supe desde que a mí me dieron la mano, me la dio el Sindicato de Trabajadores de la Educación sección 37 (E-I-Juan-151009-142).

El otorgamiento de favores es una manera de conseguir el gremialismo en la comunidad del magisterio (Sandoval, 1985). Las declaraciones de los entrevistados ponen de manifiesto el liderazgo transaccional con el que cuenta la organización sindical. Éste le

permite garantizarse la lealtad y el esfuerzo de los directivos a quienes han favorecido con privilegios laborales (López, 1991).

La tercera forma de participación de los directivos en las actividades políticas se da por medio del establecimiento de *relaciones con los representantes sindicales*. La finalidad de estas alianzas es tener un control sobre la comunidad escolar.

Entonces lógicamente dependiendo de la inteligencia de éste director, (...) Si se *amafia* con el representante sindical (...) esto se nos convierte en una empresa, que aquí todos ellos [director, subdirector] van a estar sacando a todos, lo administrativo y lo laboral [profesores]. Es el sindicato, aquí no entra porque el sindicato debe de estar aparte y el equilibrio del sistema [...] pero lógicamente, esto es poder (E-C-Fabio-141009-11, 12).

Sandoval (1985) señala que la carrera política y la carrera laboral son interdependientes. Por ellos, las relaciones que los directivos establezcan con el sindicato o con algunos de los integrantes y las actitudes que suman ante las exigencias de la organización sindical, pueden incidir en sus trayectorias laborales; es decir, pueden facilitar u obstaculizar la mejora de las condiciones de trabajo o el ascenso.

Está claro que esta interdependencia es conocida por los directivos y que actúan por gratitud o como un modo de asegurarse los beneficios que les otorga el SNTE. A este respecto, Santos Guerra (1994) asegura que hay partes de las relaciones que permanecen ocultas: motivaciones, intereses o propósitos que permanecen en la sombra y por las cuáles los sujetos actúan y toman decisiones que están veladas.

Así también Schvarstein (2003) indica que los sujetos de la organización escolar ponen en práctica estrategias de simulación. En ellas, los interesados siguen las exigencias de la organización con la finalidad de conseguir sus propósitos particulares y la satisfacción de sus necesidades básicas.

Para cerrar este inciso, se considera importante señalar que la participación que los directivos tengan en el ámbito político puede incidir de forma relevante en su desempeño y éxito como director escolar. El ámbito político y las relaciones con las autoridades, en distintos casos son la base en la que se sustentan muchos de los procesos que se realizan dentro de la escuela.

A continuación se presentan las conclusiones y las recomendaciones que se desprenden del análisis de los resultados. No obstante, queda mucho por investigar en el área contextual en el que trabajan los directivos, tema que ofrece un amplio campo de reflexión.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo presenta las conclusiones que se desprenden de los resultados de este estudio y las reflexiones que emergieron durante su desarrollo. Se toman como ejes de organización, las preguntas de investigación. Además, se muestran algunas de las recomendaciones para investigaciones futuras; algunas de éstas originadas por los propios participantes y otras, por la tesista.

6.1 Conclusiones

La pregunta de investigación que este trabajo buscó responder fue *¿cuál es el trayecto que siguen los profesores para llegar a ser directores de secundarias estatales?*

Se encontró que el directivo puede pasar a través de varios cargos de trabajo hasta llegar al puesto de director y que, cómo se vio en el primer capítulo de resultados, este recorrido no siempre es lineal. La Figura 6.1 muestra este trayecto laboral de forma general.

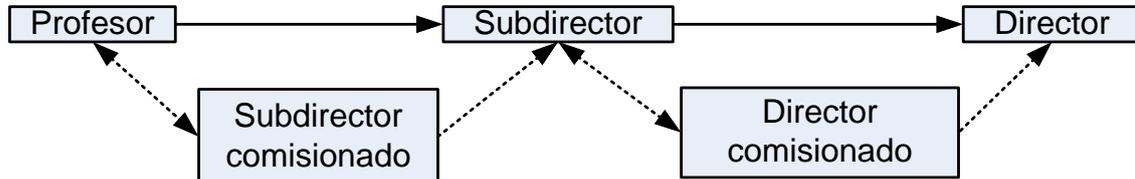


Figura 6. 1. Trayecto laboral, de profesor a director escolar

De manera más específica, puede decirse que el profesor se involucra en un trayecto cada vez que busca la promoción, independientemente de que el ascenso sea temporal o permanente. El trayecto que siguen los aspirantes a los puestos directivos está compuesto por lo menos por cuatro etapas. A continuación se describe brevemente cada una de éstas:

- Primera Etapa. Los aspirantes crean expectativas de mejora laboral e identifican los motivos por los que es conveniente buscar el ascenso.
- Segunda Etapa. Los aspirantes se involucran en un proceso político y meritocrático, por medio de la participación en el Sistema Escalonario y el Programa de Carrera Magisterial con la finalidad de conseguir el puesto directivo.

- Tercera Etapa. Entendiendo que el ascenso legítimo es la obtención del puesto con aprobación de la autoridad (López, 1991), los directivos obtienen el ascenso de forma legítima, ya sea de manera permanente o temporal.
- Cuarta Etapa. Los directivos buscan la legitimación de su autoridad por parte del colectivo docente y el personal que labora en la escuela (López, 1991).

Además de las etapas, el trayecto en el que participan los profesores para el ascenso está caracterizado por el aprendizaje constante de la función, por medio de la experiencia y el aprendizaje en la práctica. Así también, las implicaciones de tipo laboral, familiar, económico y familiar a las que se enfrentan los directivos recién ascendidos son elementos añadidos al trayecto que debe recorrerse.

El trayecto de los profesores, puede ser ilustrado como en la Figura 6. 2.

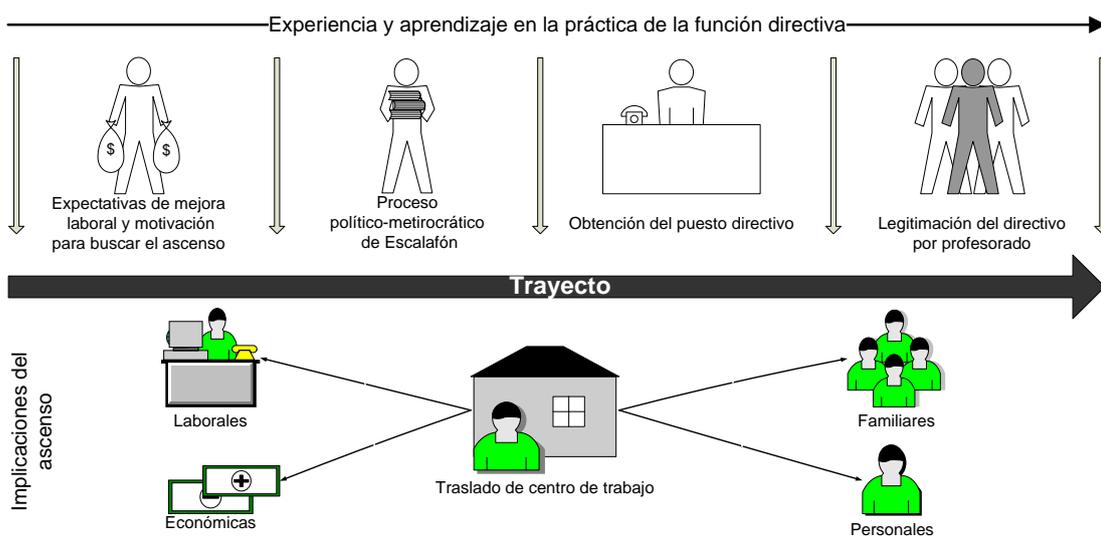


Figura 6. 2. Trayecto que siguen los profesores para llegar al puesto directivo

Es necesario tener presente que el profesor debe participar por lo menos dos veces en este proceso para llegar a obtener el cargo de director escolar. La primera vez, se implica para conseguir la subdirección; la segunda, para llegar a ser director. Por tanto, el trayecto real que siguen los profesores de las escuelas secundarias estatales se integra por lo menos, por dos ciclos de ascenso.

De forma más detallada, se cree conveniente dar respuesta a las preguntas específicas que guiaron esta investigación y presentar las conclusiones a las que se llegó en cada una de ellas.

6.1.1 ¿Qué es lo que motiva a un profesor para buscar el ascenso a los puestos directivos?

La motivación que los profesores tienen para buscar la promoción laboral, reflejan que los docentes persiguen el ascenso con la finalidad de mejorar, principalmente, sus condiciones de trabajo. Este deseo de mejora en la condición laboral los impulsa a involucrarse en un proceso de ascenso que puede ser en sí mismo muy complicado, debido al alto grado de politización que conlleva.

Además, existen otras implicaciones de la promoción al puesto directivo que pueden representar dificultades para el recién ascendido, no sólo en el trayecto laboral en el que se desenvuelve, sino en otros ámbitos de su vida. Al tratar la cuarta pregunta de investigación se profundizará en ello.

Las razones que los profesores tienen para buscar un trabajo en los puestos directivos, son diversas. El incremento en el salario, la reducción de la jornada de trabajo, la salida del trabajo en las aulas, la oportunidad de desempeñarse en un puesto de autoridad, la oportunidad de superación y aprendizaje, el escape de situaciones conflictivas en la escuela donde se trabaja y de las exigencias que las autoridades educativas hacen al trabajo de los docentes, son elementos que, desde la perspectiva de los entrevistados, reflejan el progreso laboral.

Existe otro grupo de elementos que se relaciona indirectamente con la mejora laboral, pues aunque no son beneficios concretos, favorecen la actitud de los directivos hacia el trabajo directivo. La vocación para el trabajo, la disposición de ayudar a las autoridades educativas a resolver problemas específicos que se presentan en la escuela y el reconocimiento de las capacidades propias para el trabajo de gestión, son elementos que los directores identifican como parte de las razones por las que buscan el ascenso.

Así, el deseo de una mayor retribución económica y de mejores condiciones de trabajo son esencialmente las razones por las que los directivos participan en el proceso escalafonario.

6.1.2 ¿Qué implicaciones tiene el ascenso al puesto directivo?

Las implicaciones del puesto directivo no surgen de forma independiente, sino que se entretajan en una red de relaciones en donde unos elementos dependen de otros o son detonantes de otras implicaciones. La primera, es la posibilidad de ser trasladado de escuela. De ésta, se desprenden otras que se divide en distintos ámbitos: el familiar, el económico, el personal y el laboral. La Figura 6. 3 muestra esquema de las relaciones que se tienden entre los distintos tipos de implicaciones del ingreso al puesto directivo.

El hallazgo principal de este segmento es el hecho de que las implicaciones no siempre incluyen el cumplimiento de los elementos de mejora laboral que motivaron al profesor a buscar el ascenso. A continuación se hace un recuento de las razones más importantes para buscar el ascenso; éstas se discuten con relación a algunas de las implicaciones que suelen presentarse cuando se asciende al puesto directivo.

1) El incremento salarial. El incremento salarial esperado no siempre se cumple. Las modificaciones al salario se aplicarán en relación a la forma en que se acceda al puesto directivo, por basificación o por comisión. Independientemente de los cambios en el sueldo, el traslado de escuela ocasiona que el directivo deba invertir parte de sus ingresos en gastos de traslado y/o de hospedaje, lo que implica un necesario aumento en los egresos.

2) La reducción de la jornada de trabajo. Si bien la jornada de trabajo es más breve que la de los docentes, en ocasiones se requiere que el director trabaje más allá de su jornada oficial de trabajo para poder cumplir con todas las funciones de su cargo.

3) La salida del trabajo en el salón de clases. Si bien la naturaleza del trabajo directivo aleja al profesor de las aulas, periódicamente será necesario que regrese a ella con el objetivo de sustituir a maestros ausentes. El trabajo de sustitución no es propiamente responsabilidad de los directivos; no obstante, muchos de ellos declaran que han adoptado esta práctica para favorecer la continuidad del trabajo en el centro escolar y evitar que los estudiantes estén sin supervisión. Es importante señalar que en la mayoría de los casos, el director o subdirector sustituyen al profesor ausente sin atender los objetivos de la asignatura o el plan de trabajo seguido por el responsable de la materia; por tanto, si bien se mantiene a los estudiantes bajo vigilancia, generalmente no se alcanzan los propósitos educativos de la sesión de clases suplida por los directivos.

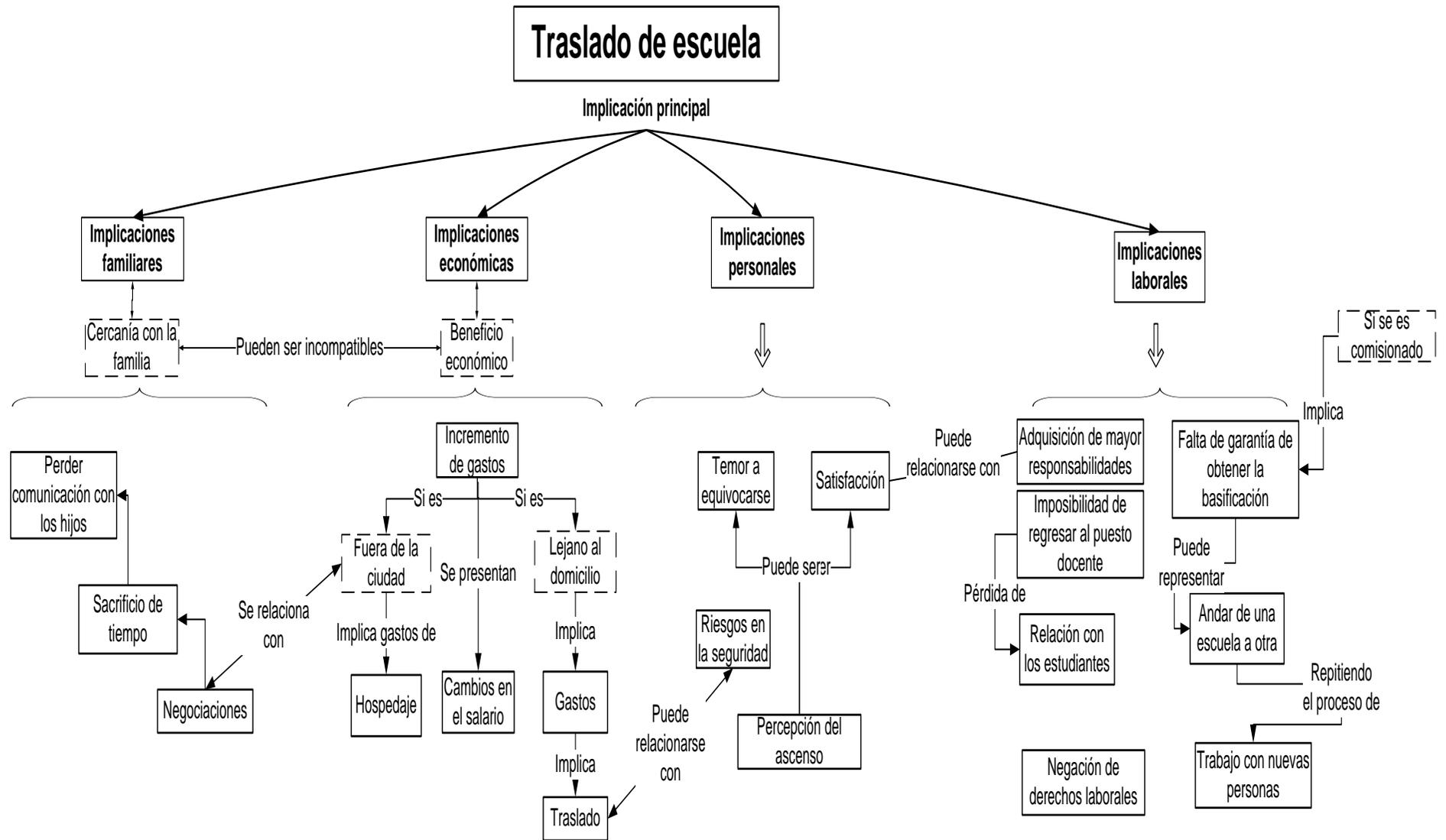


Figura 6. 3. Red de implicaciones de ingreso al puesto directivo

4) La evasión de exigencias al trabajo docente. Las autoridades educativas demandan de los docentes la planeación de las actividades en clase, el control del desempeño de los estudiantes, y más recientemente, en el contexto de la RES, se les pide que desarrollen habilidades en el trabajo colaborativo con los estudiantes y el uso de tecnologías en la educación (SEP, 2006c). El ascenso permite al profesor evadir este conjunto de responsabilidades; sin embargo, adquiere un nuevo cúmulo de requerimientos propios del trabajo directivo. El mantenimiento de la escuela, el control de la disciplina y desempeño de estudiantes y docentes, el manejo de la estadística y documentación escolar, las relaciones y trabajo con la sociedad de padres de familia y con las autoridades de educativas, son actividades que el nuevo directivo debe aprender y desempeñar. Además, debe desarrollar su gestión de forma colaborativa.

5) El escape de conflictos. En ocasiones, los docentes y subdirectores buscan el ascenso como una medida de solución a los problemas que tienen con las autoridades escolares; sin embargo, al acceder al puesto directivo en una escuela distinta, los profesores ascendidos deben trabajar con nuevas personas, con estudiantes distintos, en contextos diferentes. Tienen que aprender a identificar la problemática particular de la escuela a la que han sido trasladados y darle solución.

Puede concluirse que existe la posibilidad de que las expectativas por los cuáles los profesores buscan el ascenso en ocasiones se cumplen de manera parcial.

Por otra parte, el ascenso y el traslado de escuela también repercuten en las áreas personal y familiar del directivo. En lo que se refiere al área personal, las declaraciones de los directivos muestran que no solamente experimentan satisfacción personal por el logro alcanzado mediante la promoción laboral, sino que también sienten temor de equivocarse. Este temor puede deberse al hecho de que deben aprender en la práctica su oficio y no por medio de una experiencia profesionalizante. Por otro lado, el traslado de escuela no solamente puede afectar la seguridad personal del profesor, por los riesgos del desplazamiento al lugar de trabajo, sino que también incide en el área familiar al ocasionar que se pase menos tiempo con los miembros de este núcleo.

Las implicaciones que los directivos encuentran al acceder al puesto, se convierten en complicaciones en distintos aspectos de la vida del ascendido. Todas éstas pueden ser una de las causas por las que sólo un fragmento de la población de profesores busca ser

promovido a los puestos directivos. En este sentido, es fácil comprender la declaración de Fullan (2002) cuando señala que la dirección es un trabajo que no vale la pena, desagradecido e imposible de realizar.

6.1.3 ¿Cómo se llega a ser director?

Esta pregunta pudiera ser respondida en dos sentidos distintos. El primero de ellos puede entenderse como el proceso que se sigue para llegar a obtener el nombramiento de director; el segundo, podría tratarse del proceso que el director sigue después de su nombramiento para llegar a ser legitimado por la comunidad escolar como un director; entendiéndose con esto, como el reconocimiento de su autoridad en el centro educativo.

A continuación se da respuesta a la pregunta en ambos sentidos:

Llegar a ser director “legítimo”

Puesto que López (1991) conceptualiza el puesto legítimo como el otorgamiento del cargo con anuencia de la autoridad, en principio, puede decirse que el puesto directivo se obtiene por medio de la participación en el concurso escalafonario y la obtención del mayor puntaje con respecto al resto de los aspirantes. Sin embargo, al estudiar el proceso con mayor detenimiento puede concluirse que, además de esto, la promoción laboral está supeditada en gran medida al apoyo que el aspirante recibe por parte de las autoridades educativas, especialmente de la sindical. Este apoyo por parte de las autoridades se consigue por medio de las relaciones establecidas con los representantes de cada parte y la participación, el esfuerzo y el desempeño mostrado por el trabajador en las actividades requeridas por las respectivas organizaciones.

La organización sindical interviene en el proceso de concurso escalafonario, pero la autoridad educativa es la responsable de oficializar los ascensos, sean éstos por basificación o por comisión. En cualquiera de los casos, la presión y la influencia que el sindicato ejerce es tan importante que muchos directivos consideran que deben su promoción laboral al SNTE y no a la SEBS. Esta idea puede fortalecer las relaciones políticas que los directivos establecen con el sindicato, generando una actitud de apoyo, permisiva o pasiva frente a las decisiones tomadas por el SNTE.

Otro hallazgo relevante es que existen mitos colectivamente aceptados entre los profesores. Uno de éstos está relacionado con el proceso que se sigue para llegar al puesto directivo por medio de la comisión.

La idea compartida por el profesorado sostiene que la comisión es un derecho ganado por los docentes con base en su trabajo y desempeño, que se entrega exclusivamente a los trabajadores con plaza en propiedad que laboran en el puesto inmediato inferior y que es obtenido mediante los puntajes que se exhiben en el Catálogo escalafonario. Afirman, además, que en ocasiones las autoridades educativas pasan por alto este derecho para beneficiar ciertos intereses o personas; o bien, para resolver problemas específicos que se presentan en las escuelas.

La realidad sobre esto es que el otorgamiento del puesto directivo en comisión es facultad exclusiva de la autoridad oficial, aunque se realiza en acuerdo con el SNTE; por tanto, puede ser dada a cualquier miembro de la comunidad escolar a quien se considere capaz de llevar el cargo y no solamente a los trabajadores del cargo inferior en jerarquía. El Catálogo Escalafonario, generalmente es empleado por las autoridades educativas para establecer orden entre los interesados a obtener comisión; sin embargo, puede prescindirse de él.

Contrario a lo que manifiestan los directivos, el Reglamento Escalafonario no estipula ninguna norma que regule el otorgamiento o retiro de las comisiones. Tampoco señala que el Catálogo escalafonario establezca el orden de los aspirantes para la obtención de la comisión. Por tanto, toda decisión relacionada con la comisión es tomada exclusivamente por las autoridades, según consideren conveniente.

El estudio de los procesos en los que se involucran los profesores para llegar a ser directivos escolares revelan que ni el Escalafón, ni el programa de Carrera Magisterial contemplan la formación específica en gestión o las habilidades individuales para desempeñarse en este campo, como parte de sus elementos de evaluación. Esto ocasiona que los aspirantes ascendidos ingresen a los puestos directivos sin una formación profesional en el quehacer directivo. Entender este hecho da el referente para comprender el contexto en el que trabajan los directivos escolares.

Llegar a ser director “legitimado”

Se llega a ser director legitimado cuando los miembros de la comunidad escolar lo reconocen como autoridad escolar, disciplinaria, moral o pedagógica, dentro de la escuela. No siempre son reconocidos todos estos tipos de liderazgo en un mismo directivo; sin embargo es común que se encuentren varios de ellos.

En primer lugar, se es reafirmado como autoridad escolar cuando el profesorado reconoce en el directivo su capacidad para desempeñarse en las funciones que su cargo exige, mostrando eficiencia, disposición para el apoyo a los profesores, dando solución y ofreciendo alternativas de solución a los problemas que se presenten en la escuela.

Segundo, la autoridad disciplinaria del directivo se establece cuando los reconocimientos, las exhortaciones, las llamadas de atención y las sanciones que administra al profesorado, a los empleados y a los alumnos son valorados por la comunidad escolar y tomadas en cuenta para regular la conducta de los integrantes de la escuela.

Las relaciones políticas que el directivo establece contribuirán en su legitimación como autoridad escolar y disciplinaria dentro de la escuela. Esto se debe a que la intervención, o la no intervención, de las autoridades educativas y el apoyo que se le brinde para la resolución de problemas cotidianos, establecerán su capacidad para decidir, para dar soluciones y para disciplinar. Las buenas relaciones políticas no sólo le favorecerán reafirmándolo como director legítimo, sino que le posibilitarán seguir ascendiendo en la estructura jerárquica del trayecto laboral.

En tercer lugar, la comunidad escolar reconoce al directivo como autoridad moral cuando reconoce en él actitud de respeto, humildad, equidad e imparcialidad. Además de esto, fomenta estos valores en la comunidad escolar, enseñándolos con el ejemplo.

Finalmente, para ser reconocido como autoridad pedagógica, el profesorado debe identificar en el directivo su capacidad para orientar y aconsejar a los maestros en su trabajo en el aula. En ese sentido, los años de experiencia que el directivo tenga como docente resultan imprescindibles para la legitimación de su autoridad.

La relevancia que el profesorado otorga a los años de experiencia como docente, radica en el supuesto de que durante éstos, el directivo aprendió las estrategias pedagógicas que deben emplearse en las aulas. Además, la experiencia docente lo hace tomar conciencia

del tipo de problemática que los profesores enfrentan en su trabajo, y lo capacitan para aconsejarlos. Así también, existe la idea de que los años como docente le permiten al aspirante aprender la función directiva como resultado de la observación de los directores con quienes ha trabajado.

Si bien es verdad que los años en servicio pueden influir en la concepción que se tiene de la educación, y que son un factor que abre un canal de comunicación entre los docentes y el directivo, también es verdad que los años de servicio no son, necesariamente, un sinónimo de experiencia. Antúnez y Gairín (2000) señalan que todos los aprendizajes conllevan una experiencia; sin embargo, no todas las experiencias desembocan en aprendizajes. Por tanto, un profesor puede tener muchos años en el servicio, sin que eso necesariamente signifique la adquisición de aprendizajes específicos.

La legitimación de la autoridad cobra importancia en el proceso de llegar a ser director debido a la forma en la que los aspirantes consiguen el cargo. Puesto que la obtención del ascenso es el resultado de un proceso político-meritocrático y a que se accede a él sin formación específica, se hace necesario que la comunidad reconozca y compruebe las capacidades que el director posee en materia de gestión escolar mediante su accionar diario.

En concreto, puede decirse que se llega a ser director cuando se obtiene un oficio que así lo establezca y, cuando la comunidad escolar reconoce en el profesor ascendido características que le hagan ser aceptado como autoridad escolar, disciplinaria, pedagógica o moral dentro de la escuela.

6.1.4 ¿Cómo se aprende a ser director?

La formación previa y específica para la gestión escolar no es exigida ni por Escalafón, ni por Carrera Magisterial. Además de esto, las experiencias de formación para directivos en práctica son escasas. Si bien hay algunos subdirectores y directores que han participado en cursos y talleres enfocados en la gestión escolar, parece que la información que se les brinda, poco repercute en la práctica.

En consecuencia, los directivos escolares aprenden su oficio principalmente por medio de la práctica; es decir, aprenden mientras realizan su trabajo. El conjunto de aprendizajes que los directivos adquieren mientras trabajan se encamina hacia la solución de

conflictos, el trato con las integrantes de la comunidad educativa, la habilidad de adaptarse a las características del contexto y la administración de la documentación y del centro escolar.

En este método de aprendizaje, el aprendiz emplea estrategias personales como la observación, el ensayo y error, el planteamiento de preguntas y en menor medida, la revisión de documentos. Cada una de estas estrategias se realiza con o sin la ayuda de actores escolares más experimentados que el director novato.

Esta cualidad de adaptarse para aprender representa un pilar importante dentro de la cultura del magisterio pues permite que el docente o el directivo sean reconocidos como expertos en ese campo de trabajo. Es una costumbre legitimada dentro de la comunidad escolar, pues, quien no haya aprendido de esta forma es considerado como inexperto o novato.

Los directivos sostienen que este método de aprendizaje les permite detectar errores en la propia práctica y en la de otros. Argumentan que esto les permite ser distintos de los directivos con quienes trabajaron y a quienes observaron, adquiriendo un estilo personal y mejorado; sin embargo, Fullan (2002) señala que aunque los directivos pretendan ser distintos de sus antecesores, la cultura establecida ocasiona que participen en un ciclo en donde el estilo y las prácticas se repiten.

6.2 Recomendaciones

Finalmente, es necesario plantear las recomendaciones que se consideran que pueden ser de utilidad para investigaciones futuras en esta línea de conocimiento. Algunas fueron propuestas por los propios participantes de este estudio, basados en su conocimiento sobre el contexto en el que trabajan; otras son planteadas por la tesista, generadas durante el proceso de investigación.

6.2.1 Recomendaciones realizadas por los participantes de la investigación

Este primer grupo de recomendaciones fueron realizadas por los propios participantes del estudio. Cada una de ellas fue recogida durante las entrevistas de la investigación;

primero en las de contexto, después a los propios participantes y finalmente en las de validación.

En primer lugar, los directivos y las autoridades educativas entrevistados expresaron su interés en participar en un diagnóstico de necesidades de formación de los directivos estatales. Señalan que esto es favorable no sólo para conocer las carencias en las habilidades y los conocimientos de los directivos estatales, sino que también permite identificar las dimensiones de la gestión que les resultan mayormente demandantes y que pueden ser simplificadas por el sistema educativo.

En segundo lugar, los directivos entrevistados proponen que se desarrollen programas de formación que consideren como parte de sus contenidos esenciales el diseño de proyectos escolares, el desarrollo de habilidades en manejo de personal y relaciones humanas, el liderazgo, la administración de la escuela y de la documentación escolar, y el conocimiento de las funciones directivas. Además, sugieren que estas experiencias se organicen en las modalidades de taller, seminario, curso, diplomado y posgrado, y que sean dirigidos por instructores que provengan, de las universidades o del sistema educativo, pero que demuestren ser especialistas en el área que atienden.

En tercer lugar, los participantes indican que existe una necesidad imperante de revisar el Reglamento escalafonario. Señalan que éste no representa en ningún modo un filtro de selección de aspirantes; por tanto, resulta fácil a los profesores estatales acumular puntos escalafonarios para llegar a ser directivos.

En cuarto lugar, proponen el ofrecimiento de cursos sobre gestión escolar a los aspirantes a la dirección. Añaden que es necesaria la aprobación de los cursos como parte de los requisitos para obtener la plaza de subdirector o director.

Por último, los participantes plantean que los cargos directivos deben ser obtenidos por medio de procesos de oposición. Estos procesos deben incluir la aprobación de exámenes de conocimiento sobre el puesto y exámenes psicométricos. Algunos de estos planteamientos, tal como la aplicación de exámenes de oposición, ya son considerados en la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP-SNTE, 2008).

6.2.2 Recomendaciones para trabajos futuros

Después de presentar las recomendaciones hechas por los participantes de esta investigación, se cree conveniente hacer una breve lista de sugerencias propuestas por la tesista. Cada una puede ser pensada como una posible ruta de acción en el desarrollo de investigaciones futuras.

Antes, es necesario señalar que cada una de los planteamientos realizados por los participantes representa una veta de información para investigaciones futuras en el campo del trabajo directivo. Por tanto, se sugiere que sean considerados para profundizar en esta línea de estudio.

Primero, puede decirse que aunque el estudio sobre el diagnóstico de necesidades de directores comisionados no prosperó, sirvió para revelar que un trabajo con estas características puede servir de insumo al Departamento de Secundarias Estatales para el diseño contextualizado de la oferta formativa para los aspirantes al puesto directivo. Un estudio con tales características puede ser útil para cumplir las expectativas de la Alianza por la Calidad de la Educación (SEP- SNTE, 2008) de tener autoridades escolares mejor capacitadas.

Por otro lado, se detectó que los significados, conocimientos y mitos que los profesores comparten dentro del gremio son elementos que influyen en sus concepciones sobre la educación y sobre la manera en la que desarrollan su trabajo. Por la limitante del tiempo que se tenía para desarrollar esta investigación, no se profundizó en este tema; por esto se considera que puede ser desarrollado en estudios futuros.

En lo que respecta a sugerencias metodológicas, puede decirse que si bien en este estudio se empleó la entrevista semiestructurada con resultados satisfactorios, estudios con características similares a éste podrían utilizar otras técnicas de recolección de información, como los grupos de discusión o la observación, debido a que éstos pueden otorgar información complementaria a las entrevistas.

Aunque en esta investigación se consideró que sólo algunos de los participantes colaboraran en la validación de datos, en trabajos posteriores podría incluirse a todos los participantes en la validación. Una estrategia podría regresar reportes a los entrevistados para que sean ellos quienes validen si han sido interpretados de manera correcta.

6.2.3 Comentario final

Personalmente, considero que el desarrollo de esta investigación representó una valiosa oportunidad de aprendizaje no sólo en el campo de estudio, sino en el campo mismo de la investigación y la generación de nuevos conocimientos, pues me aporta una serie de conceptos nuevos que serán útiles para el desarrollo de nuevas investigaciones. El desarrollo de este estudio derivó la oportunidad de participar y asistir a distintos eventos académicos que ampliaron mi perspectiva y conocimiento de los procesos de investigación.

No obstante, considero también que aún queda mucho por aprender sobre los procesos, métodos y técnicas de la investigación educativa. Así también hace falta profundizar en el tema del trayecto que siguen los profesores para llegar a los puestos directivos. Dar seguimiento a este estudio podría representar el descubrimiento de nuevas alternativas que permitan entender el contexto educativo y presenten las bases para mejorar los procesos de selección directiva y las condiciones de trabajo de los profesores.

La reciente propuesta de la aplicación de un examen de oposición como parte del proceso de promoción a los puestos directivos presentada en el documento de la Alianza por la Calidad de la Educación, sugiere la oportunidad de desarrollar nuevas investigación que aborden las características de este emergente proceso de selección, su posible impacto en el sistema educativo, las alternativas de formación específica en el puesto directivo que pueden ser requeridas para los aspirantes al ascenso, el diseño de instrumentos confiables de evaluación y otros temas relacionados.

REFERENCIAS

Referencias

- Aguilera, M. A. (2009). La función directiva en veinte secundarias públicas de México, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Alexander, J. (2000). *Las teorías sociológicas de la Segunda Guerra Mundial*. Barcelona: Gedisa.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Angus, L. (1993). Participación democrática o gestión eficiente del centro: la situación social y política de la autonomía escolar. En John Smyth (Ed.), *Autonomía escolar: una perspectiva crítica* (pp. 19-44). Madrid: Aka.
- Antúnez, S. (2000a). *Cuadernos de educación. Clave para la organización de centros escolares*. (Quinta ed.) Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Antúnez, S. (2000b). *La acción directiva en las instituciones escolares: análisis y propuesta*. Barcelona: Horsori.
- Antúnez, S. (2009a, 29 de febrero). Gestión escolar e innovación educativa. En *Conferencia magistral a Directivos Estatales*, Mexicali.
- Antúnez, S. C. (2009b). *Análisis de necesidades de formación de los directores escolares en México. Informe del estudio*. Barcelona: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID).
- Antúnez, S. y Gairín, J. (2000). La acción directiva. En *La organización escolar. Práctica y fundamentos* (pp. 235-247). Barcelona: Graó.
- Arcia, G. y Belli, H. (2002). La autonomía escolar en Nicaragua: reestableciendo el contrato social. En M. Gajardo y J. M. Puryear (Eds.), *Creando autonomía en las escuelas*. Buenos Aires: LOM.

- Argüelles, A. (2000). Análisis de la evaluación integral en la Escuela Secundaria Técnica. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- Arnaut, C. (2001). La carrera magisterial y la valoración de la calidad en la educación básica. Tesis licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Ensenada, México.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Londres: Hurope.
- Baltierra, E. (2001). La profesionalización del docente de educación secundaria. Tesis de maestría no publicada. Universidad Pedagógica Nacional, Baja California, México.
- Berger, P. L. y Luckmann, T. (1998). *La construcción social de la realidad*. Nueva York: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico*. Barcelona: Hora.
- Bocanegra, N., Gómez, S., González, J., y Sánchez, R. (2001). El directivo como gestor de las tareas educativas. En A. Elizondo (Coord.). *La nueva escuela I. Dirección, liderazgo y gestión escolar* (pp. 24-147). México: Paidós.
- Bogdan, R. C. y Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carballo (2006). Aprender haciendo. Guía para profesores. Aproximación a los espacios de aprendizaje basados en la acción, la experiencia y el grupo de trabajo y aplicaciones prácticas. *Recurso electrónica del II Encuentro sobre experiencias grupales e innovadoras en la docencia universitaria*. Madrid: Centro de Estudios Superiores Felipe II, campus Aranjuez, Universidad Complutense de Madrid.
- Carrasco, A. y Salom, G. (2005). Autoridad formal y autoridad educativa legitimada. Experiencias exitosas en telesecundarias rurales. En Margarita Zorrilla (Ed.),

- Hacer visibles buenas prácticas educativas mientras el debate pedagógico nos alcanza.* (pp. 121-139). México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Choy, S. (2004). La salud del docente, algunas anormalidades y desajustes emocionales. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- Contreras, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Crespo, E. (2006). La no actualización del docente de secundaria y su influencia en la educación. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- Debón, S. (1996). La dirección escolar en la Unión Europea y EE. UU.: Hacia una mayor profesionalización. *Organización y gestión educativa*, 2, 8-13.
- Denzin, N. (2009). *The research act in sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Londres: Butterworth.
- Elizondo, A. C. (2001). *La Nueva escuela, I*. Barcelona: Paidós.
- Erickson, F. (2009). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (coord.). *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-203). Barcelona: Paidós Ibérica.
- Estrada, S. (2006). Modelo de liderazgo en organizaciones cambiantes. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe*, XII (32), 295-300.
- EURYDICE (2007). *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. España: Comisión Europea. Dirección General de Educación y Cultura.
- Farías, G. M. (2009). ¿Qué preocupa a los administradores educativos? Una visión exploratoria a través de la reflexión crítica sobre los desafíos de la gestión escolar en México, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Feiman-Nemser, S. (1990). *Conceptual Orientations in Teacher Education. Issue Paper 90-2* Office of Educational Research and Improvement (ED), Washington, DC.

- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación*. Madrid: Paidós.
- Fierro, M. C. y Carbajal, P. (2005). *Mirar la práctica docente desde los valores*. Barcelona: Gedisa.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (2002). Lineamientos para el director. En SEP (Ed.), *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria* (pp. 227-236). México.
- Gairín, J. y Armengol, C. (2003). *Estrategias de formación para el cambio organizacional*. Barcelona: Praxis.
- Gajardo, M. (2001). Iniciativas de apoyo a la autonomía escolar. *PREAL*, 3 (8), 1-4.
- García, J. M. (2007). El director de la escuela primaria en su primer año de servicio: un estudio de la carga administrativa que enfrenta, *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Ghilardi, F. (1993). *Crisis y perspectivas de la profesión docente*. Barcelona: Gedisa.
- González, J. M. (2002). *Inducción a la modernidad educativa*. Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California.
- Goodson, I. F. (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Guzmán, M. S.; Navarro, M. y Guerrero, F. J. (2007). La promoción al puesto directivo: legitimación e historias de vida de directores de escuelas de educación básica del Estado de Durango, *Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Yucatán: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Guzmán, M. S.; Navarro, M., y Guerrero, F. (2008). La promoción al puesto directivo: Análisis del discurso de legitimación de directivos de escuelas de educación básica en el estado de Durango. *Revista Investigación Educativa*, 8, 14-24.

- Gvirtz S. y De Podestá M. E. (2007). *Mejorar la Gestión directiva en la escuela*. Buenos Aires: Gránica.
- Handley, P. (s. f.). *Learning then or learning by doing*. Consultado el 08 de diciembre de 2009 en: <http://www.insightinstitute.com/team-building-article.html>.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. (Cuarta ed.) México: McGraw Hill.
- Imbernón, F. (1997). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- INEGI (2000). *XII Censo Nacional de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Islas, L. (1995). La autonomía profesional: entre el reto y la realidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22, 89-98.
- Joseph, I. (1999). *Erving Goffman y la microsociología*. Barcelona: Gedisa.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, New Jersey, Prentice Hall.
- Latapí, P. (2004). *La SEP por dentro*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lawrence, P. R y Lorch J. W. (s. f.). Hipótesis y Teoría de la Organización. *Gestiopolis*. Consultado el 15 de mayo de 2010 en: <http://www.gestiopolis.com/recursos/documentos/fulldocs/ger/imptec.htm>.
- López, J. (1991). Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares. En Juan M. Escudero y Julián López. (Eds.), *Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. (pp. 311-340). Barcelona: Arquetipo.
- Lorenzo, M. (1999). *El liderazgo educativo en los centros docentes*. Madrid: La Muralla.

- Luzardo, M. y Carbo, A. (2007). *La organización cambiante*. Tesis de maestría publicada en línea. Universidad Santa María, Guayaquil, Ecuador. Consultada el 13 de diciembre de 2009 en: <http://www.usm.edu.ec/tesis/dmc-modelo-espiral/capitulos.html>.
- 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. Consultado el 09 de agosto de 2010 en: <http://prometeo.us.es/recursos/seminario/marcelo.doc>.
- Márquez, R (2005). Necesidades de formación profesional de los maestros de Educación Tecnológica de la Escuela Secundaria Técnica No. 24: Un estudio de caso. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal. Baja California, México.
- McCurdy, D. W., Spradley, J. P., y Shandy, D. J. (2004). *The Cultural Experience: Ethnography in Complex Society*. Tennessee: Sage.
- Merriam, S. B. (1988). Defining a Research Problem and Selecting Case. In *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach* (pp. 36-52). San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. B. y Huberman, A. M. (2010). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2a ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Miranda, F. y Reynoso, R. (2006, Diciembre). La Reforma para la Educación Secundaria en México. Elementos para el Debate. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1427-1450.
- Mora, J. (2003). *La visita de profesores como modalidad formativa en un programa de educación médica continua. Un estudio de caso*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México.
- Muñoz, M. (2000). *La mejora de la eficiencia escolar: un estudio de casos*. Centro de Investigación y Documentación Educativa, 144. Colección Investigación. Serie Calidad y mejora educativa.

- 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 Consultado el 20 de diciembre de 2008 en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>.
- Navarrete, H. (1997). La preparación del docente en el marco del programa de modernización educativa. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- Nizet, J. y Rigaux, N. (2006). *La Sociología de Erving Goffman*. París: Melusina.
- NRC- National Research Council (2000). *How people learn. Brain, mind, experience and school*. Washington D. C.: National Academy Press.
- OCDE (2002). *Conocimientos y aptitudes para la vida: primeros resultados de PISA 2000*. París: Santillana.
- Ortega, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesión. *Educación y Sociedad*, 11 (2). 25-33.
- Ortega, F., Castillo, J., y Bettin, G. (2002). *Fundamentos de Sociología*. Madrid: Síntesis.
- Pérez, A. I. (1993). Autonomía profesional y control democrático. *Cuadernos de pedagogía*, 220, 25-30.
- Pérez, M. G. (2008). La conceptualización sobre la enseñanza informal de las ciencias del académico universitario. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma de Baja California, Baja California, México.
- Porta, L. y Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa". *IC- Investigación Cualitativa. Red de recursos académicos en investigación cualitativa*. Consultado el 28 de noviembre de 2009 en:<http://www.investigacioncualitativa.cl/2008/02/anlisis-de-contenido.html>.
- RAE (2002). *Diccionario de la lengua española*. (Vigésima segunda ed.) España: Real Academia Española.

- Rodríguez, D. (1996). *Gestión organizacional*. Barcelona: Plaza y Valdez.
- Rojas, M. (2004). La autonomía docente en el marco de la realidad educativa. *Educare*, 8 (24), 26-33.
- Sandoval, C. A. (2002a). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Sandoval, E. (1985). *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*. México: Instituto Politécnico Nacional.
- Sandoval, E. (2001). Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 25, 82-102.
- Sandoval, E. (2002b). *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*. México: Plaza y Valdez.
- Sandoval, E. (2006). Para pensar la Reforma a la Educación Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), 1423-1426.
- Sandoval, E. (2007). La reforma que necesita la secundaria mexicana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 165-182.
- Santos Guerra, M. A. (1994). *Entre Bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Granada: Aljibe.
- Santos, S. N. (2006, 01 de Julio). Parten al SNTE 37; nace el SETE. *La Crónica*, p.15.
- Schein, E. H. (1971). The individual, the organization, and the career: a conceptual scheme. *The journal of Applied Behavioral Science*, 7 (4). Consultado el 02 de mayo de 2010 en: <http://jab.sagepub.com/cgi/content/short/7/4/401>.
- Schmelkes, S. (2002). La calidad requiere liderazgo. En SEP (Ed.), *Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Secundaria* (pp. 53-58). México.
- Schvarstein, L. (1998). *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Buenos Aires: Paidós.
- Schvarstein, L. (2003). *Inteligencia Social de las Organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Scott, W. R. (2005). Organizaciones: características duraderas y cambiantes. *Gestión y Política Pública*, XIV (3), 439-463.
- SEP (2002). Documento Base Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Consultado el 04 de noviembre de 2008, en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/docbase.pdf>.
- SEP (2004). Transformar nuestra escuela. Renovación pedagógica y organizativa de las escuelas públicas de educación secundaria. Proyecto de innovación e investigación. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Dirección de proyectos de Investigación. Consultado el 04 de noviembre de 2008 en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/gestionescolar/gestion.pdf>.
- SEP (2006a). *Catálogo de Formación Continua 2006*. PRONAP. Consultado el 04 de noviembre de 2008 en: <http://www.reformasecundaria.sep.gob.mx/doc/sustento/cursossec.pdf>
- SEP (2006b). *Español. Educación Básica. Secundaria. Programas de Estudio 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006c). *Plan de Estudios 2006*. México: Secretaría de Educación Pública.
- SEP (2006d). *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 (2007a). *Bases para el programa de apoyo a la implementación de la Reforma de la Educación Secundaria en las entidades federativas*.
- SEP (2007b). *Reforma Integral para la Educación Básica. Acciones para la implementación curricular 2007-2012*. México: SEP.
- SEP (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio.
- SEP-SNTE (2008). *Alianza por la calidad de la educación*. México: Gobierno Federal Mexicano

- SEP-SNTE (1998). Lineamientos Generales de Carrera Magisterial. 12-5-2009. Consultado el 12 de mayo de 2009 en: http://www.sep.gob.mx/wb/sep1/sep1_Lineamientos_Generales_de_Carrera_Magisterial
- Shön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Silva, E. (2005). Como influye la relación Directivo-Docente en la calidad educativa. Tesis de Licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- SNTE-SEBS (1990). Reglamento interno de la H. Comisión estatal mixta de escalafón, para los trabajadores de la secretaría de Educación y Bienestar Social. Publicado en el Periódico Oficial No. 22, 10 de agosto de 1990, Tomo XCVII. Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Consultado el 20 de abril de 2009 en: http://www.seccion37.com.mx/reglamento_escalafon.htm.
- Solís, I. (2005). La salud del docente, algunas anormalidades y desajustes emocionales. Tesis de licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- Staton, A. Q. (2008). Teacher Socialization. *The international Encyclopedia of Communication*. Consultado el 25 de enero de 2010 en: http://www.communicationencyclopedia.com/public/tocnode?id=g9781405131995_chunk_g978140513199525_ss16-1#citation
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquía-Contus.
- Thomas, K. W. (1986). Conflict Resolution. Resolving conflict rationally and effectively. *Mind Tools. Essential Skills for excellent career*. Consultado el 01 de mayo de 2010 en http://www.mindtools.com/pages/article/newLDR_81.htm.
- Torres, G. G (2009). El papel de los directivos escolares en la gestión del cambio: Reforma de Secundaria, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de*

- Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- UPN (2003). Dimensiones de la gestión educativa. Consultado el 15 de marzo de 2010 en: http://www.lie.upn.mx/docs/DiplomadoPEC/Dimen_Gest.pdf.
- Valenzuela, M. (2004). La Gestión Escolar Vinculada a la Calidad Educativa en la escuela primaria Lic. Milton Castellanos Everardo. Tesis de Licenciatura no publicada. Escuela Normal Estatal, Baja California, México.
- Vallejo, M. I. (2009). Del directivo administrador al directivo gestor. Una tensión en las políticas de la educación básica del Gobierno Mexicano, *Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz: Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).
- Woods, P. (2010). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en México: Retos, tensiones y perceptivas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (2). Consultado el 01 de marzo de 2009 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol4no2/contenido-zorrilla.html>
- Zorrilla, M. (2004). La educación secundaria en México: Al filo de su reforma. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2 (1), 1-22.
- Zorrilla, M. y Pérez, M. (2006). Los directores escolares frente al dilema de las reformas educativas en el caso de México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (4e). Consultado el 23 de noviembre de 2008 en: http://www.rinace.net/arts/vol4num4e/art8_htm.htm.

ANEXOS

Anexos

Anexo 1. Ficha de participante

Varón **Mujer**

Años que tiene trabajando en servicio

Años que tiene como director/a

Escuela en la que se desempeña como director/a

Urbana Urbana marginal

Turno matutino Turno vespertino

Participan en PEC

Sí **No**

¿Número de profesores de la escuela? ¿Es escuela de organización completa?

¿Numero de alumnos de la escuela?

¿Tiempo que trabajó en la plaza de docente?

¿Ya esta dictaminado en la plaza de **subdirector**?

Tiempo de cubrir la comisión de **director**

¿Trabaja en otra escuela en el otro turno? ¿En que función?

¿Formación recibida? Normal, UPN, Especialidad (con/sin grado), Maestría (con/sin grado), doctorado (con/sin grado)

¿Participó en alguna acción formativa específica para directivos escolares en los últimos 5 años? (desde enero de 2003 hasta la fecha)

Sí **No**

En caso afirmativo, mencionar cuáles fueron

Anexo 2. Cuestionario de contexto

1. ¿Cómo se llega ser director?
2. ¿Qué es el escalafón?
3. ¿Qué diferencias entre el escalafón federal y el estatal?
4. ¿Si no se meten los papeles a escalafón no se adquiere la base directiva? o ¿se puede acceder al puesto mediante otra vía?
5. Según su opinión ¿Qué ventajas y desventajas tiene el funcionamiento del escalafón?
6. ¿Cuáles son los requisitos para ser director?
7. ¿Cuál es el tipo de negociaciones que un director tiene que hacer con el sindicato?
8. ¿Cómo se aprende a negociar con el sindicato?
9. ¿Por qué los directores sostienen que no muchos directores se sienten autoridad sino nada más por los intereses del sindicato? ¿A quién reconoce el director como autoridad, a la SEP o al sindicato?
10. ¿Qué diferencias hay entre el trabajo de un director federal y uno estatal?
11. En términos salariales, ¿conviene más ser director que maestro bien ubicado en carrera magisterial?
12. ¿Qué opina de que un director pudiera volver a ser docente?
13. ¿Cuáles son los requisitos para ser subdirector?
14. ¿Cuáles son los requisitos para ser comisionado en la dirección?
15. ¿Sólo los subdirectores son comisionados en la dirección?
16. ¿Todos los subdirectores (comisionados o no comisionados) eventualmente tendrán un aplaza de directores?

Anexo 3. Cuestionario de participante

1. ¿Cómo se llega a ser subdirector?
2. ¿Cómo se obtiene una comisión de director?
3. ¿Qué expectativas del puesto directivo (subdirector) tenía antes de la basificación? ¿Se cumplieron tales expectativas?
4. ¿Era consciente de las ventajas y desventajas del puesto directivo?
5. ¿Qué diferencias existen entre el trabajo que realiza un director y un subdirector?
6. ¿Existen actividades similares o compartidas entre la labor del subdirector y del director?
7. ¿Qué tipo de consideraciones sobre lo familiar, salarial, laboral, de status u otros hizo para buscar la promoción a la **subdirección / dirección** y la posterior **comisión**?
8. ¿Qué implicaciones de tipo familiar, salarial, laboral u otro tiene el obtener el ascenso? Ejemplo de ello puede ser el cambio de ciudad
9. ¿Qué elementos son los que le hacen a un director ser autoridad?
10. ¿Qué alcances tiene el director en su trabajo?
11. ¿Qué límites tiene el director en su trabajo?
12. ¿Quien coloca las directrices de mayor fuerza en el puesto directivo, el SNTE o la SEP? ¿Cómo se da el conflicto sobre quien es el jefe?
13. ¿Qué perdió y qué ganó al acceder al puesto directivo?
14. ¿Cuáles son las conveniencias salariales que existen en los distintos puestos? ¿Existen diferencias entre los maestros participantes en Carrera Magisterial?
15. ¿Como prevé su futuro en el sistema? ¿Planea participar en el concurso de dictaminación de la plaza?
16. Si estuviera en sus manos hacer o asesoran un programa de formación para directivos ¿Qué características tendría en cuanto contenido, momento, horario, modalidad, formación?

Anexo 4. Esquema de validación parcial

