

TRANSICIÓN DE LOS SUBDIRECTORES DE SECUNDARIA, DE LA FIGURA DE ENSEÑANTE A LA DE AUTORIDAD ESCOLAR

CLAUDIA NAVARRO CORONA / GRACIELA CORDERO ARROYO / TERESA DE JESÚS NEGRETE ARTEAGA
Universidad Autónoma de Baja California / Universidad Pedagógica Nacional

RESUMEN: El ascenso a la subdirección escolar no exige una formación específica o experiencia previa en el puesto. Se requiere contar con oficio de dictamen de profesor lo que propicia que los subdirectores provengan del trabajo docente y que casi nunca estén preparados para las funciones administrativas o, incluso, para los conflictos que deberán afrontar en el nuevo puesto. Además, la subdirección se convierte en la antesala de la dirección escolar y en el espacio de tránsito de los sujetos de la figura de enseñante a la de autoridad organizacional. Este estudio, con enfoque interpretativo, indaga las

experiencias de cuatro subdirectores que están por salir de su puesto y estudia el proceso de tránsito de una figura a otra. Se encontró que para la culminación de dicho proceso inciden elementos como las motivaciones para buscar el ascenso, la oportunidad de participar en la toma de decisiones, el respaldo del director, sobre todo el de la primera experiencia como subdirector.

PALABRAS CLAVE: Autoridad, educación secundaria, transición de rol, subdirectores.

Introducción

La figura de subdirector en la escuela secundaria existe con el propósito de “colaborar con el director en la planeación, organización, dirección y evaluación de las actividades pedagógicas, técnicas y administrativas del plantel” (SEP, 1982, p. 21). Es el segundo al mando después del director; el jefe inmediato del personal que trabaja en un turno (SEP, 1982, p.21).

El ascenso al puesto y a otros cargos directivos se obtiene mediante el Concurso escalafonario, proceso consistente en acumular un puntaje por el cumplimiento de factores como antigüedad, aptitud, disciplina, actividad sindical, entre otros. Aunque también existe un rubro sobre conocimientos, éste no es evaluado en relación a la función de subdirección. También se requiere contar con oficio de dictamen en el puesto previo y con antigüedad no menor a seis meses (SEP-SNTE, 1973).

Esta condición permite que los subdirectores provengan del trabajo docente y que casi nunca tengan una preparación académica para las funciones de administración, o incluso, para los conflictos que deberán afrontar después del ascenso³. Además, por el requisito de dictamen en el puesto previo, la subdirección se convierte en la antesala de la dirección escolar y en el espacio donde los docentes pueden transitar de la figura de enseñante a la de autoridad organizacional (Bridges, 2001).

El objetivo de esta ponencia es dar cuenta de los procesos de transición de la figura docente a la de autoridad de los subdirectores de secundaria; ello, aporta al conocimiento de las condiciones en que los directores arriban al puesto. En este conjunto de consideraciones surge la pregunta: ¿qué elementos permiten que los subdirectores transiten del papel de enseñantes al de autoridades organizacionales? Este trabajo se deriva de los resultados de la investigación “Los procesos de construcción de la autoridad y el liderazgo de los directivos de educación secundaria”, cuyo objetivo general es explicar la construcción de la autoridad y el liderazgo de los directores en procesos previos y posteriores a su ascenso.

Marco conceptual

El término transición designa los procesos que experimentan los individuos para adaptarse a diversos cambios situacionales (Bridges, 2001). Éste puede ser abordado, al menos, desde dos ángulos de análisis teóricos que se complementan.

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

En este proceso toman forma entramados de significación sobre la trayectoria de cada sujeto y las experiencias previas sirven como soporte al asentamiento del sujeto en

el nuevo rol. Son referentes para encarar situaciones o tareas del puesto que funcionan como sentidos de pérdida y añoranza o como guías de las aspiraciones sobre lo que tendría que mejorarse desde el nuevo rol (Negrete, 2006). Esta noción permite observar el proceso desde un ángulo social bajo el concepto de socialización personal desarrollado por Crow (2006).

Desde el punto de vista sociológico la noción de *pasaje*, explica cómo el individuo transita de una posición a otra dentro de una estructura social. Van Gennep (1960) destacó la existencia de tres fases: la separación, en dónde el sujeto abandona el entorno que le es familiar; la transición, en la que el individuo experimenta aislamiento y pruebas por parte de otros miembros del grupo y que sirve para aprender las normas del nuevo entorno; y la reincorporación, cuando el sujeto supera los ritos de iniciación y demuestra capacidad para cumplir las expectativas y estándares de su posición.

En un marco más acotado, los trabajos de Staton (2008), Wiending y Dimmock (2006), Crow (2006) y Schvarstein (1998), plantean coincidentemente que dentro de la organización todo sujeto que cambia de un puesto a otro o se integra a una institución, atraviesa un proceso de socialización organizacional en la que es probada su dignidad para formar o no parte del grupo.

En síntesis, la transición entre un puesto y otro conlleva procesos de carácter psicológico y social que pueden reconocerse a través de etapas en el interjuego de transformación/adaptación, donde el sujeto atraviesa:

1. Etapa de cambio, por separación del entorno familiar.
2. Etapa de relación con la nueva cultura, dónde enfrenta pruebas y experimenta ambigüedad y confusión.
3. Etapa de culminación, dónde genera un nuevo auto-concepto y se inscribe en un nuevo rol, al tiempo que se integra al grupo desde su posición.

Según Bridges (2001), cuando el cambio no llega a culminarse hay repercusiones psicológicas, pues ante la adversidad, el sujeto vuelve a su condición inicial. También se producen alteraciones en el proceso social de la organización puesto que omite cumplir el rol asignado, imposibilitando su incorporación al grupo organizacional desde su nueva posición.

Método

El enfoque de la investigación es interpretativo. Parte de la narración retrospectiva de los participantes sobre su trayecto en el puesto de subdirector de escuela. Se desarrollaron tres etapas.

Búsqueda y selección de participantes

Los participantes se seleccionaron de acuerdo a características deseables (Merriam, 1988): que estuvieran próximos al ascenso a la dirección en secundaria, de modo que pudieran exponer su trayecto completo en el puesto de la subdirección. Aunque fue necesario acudir a las autoridades educativas para identificar a los sujetos, la participación fue voluntaria. A todos, se garantizó anonimato y confidencialidad de su información.

Participaron cuatro subdirectores provenientes de tres municipios de Baja California, con más de 30 años en servicio y una antigüedad promedio en la subdirección de cinco años.

Instrumento y recolección de información

Con base en referentes teóricos, se diseñó una Batería de Guiones de Entrevista para indagar en la trayectoria, las experiencias previas y la incorporación a la institución de los participantes.

La información se recogió entre septiembre de 2011 a febrero de 2012, en entrevistas a profundidad. Se desarrollaron cuatro entrevistas con cada subdirector.

Registro y análisis de la información

Todas las entrevistas fueron audiograbadas y transcritas –306 páginas a partir de 1209 minutos–. Se identificaron categorías generales mediante un análisis preliminar, una de éstas fue la *transición al puesto*. Luego, se establecieron códigos abiertos; para esta categoría se encontró: *motivaciones para el ascenso, enfrentamiento a la cultura de la*

nueva escuela, autonomía en las decisiones y relaciones con la autoridad escolar. Finalmente se realizó una codificación axial y se encontraron relaciones entre las etapas de transición y los códigos emergentes.

Resultados

En el momento de las entrevistas, todos los subdirectores estaban por ascender a la dirección. Tres de ellos, habían trabajado como directores provisionales –comisionados–; sin embargo, se encontró que no todos habían logrado llegar a la etapa de culminación de la transición. Los resultados se presentan a partir de la tercera etapa con la finalidad de distinguir entre los sujetos que culminaron el proceso de transición y los que no. Luego, se analizan los modos en que unos y otros atravesaron las dos etapas previas.

Etapa de culminación: nuevo auto-concepto y adaptación

Juan presentó una transformación en su auto-concepto y adaptación al nuevo entorno. Desde el inicio de su trayecto se posicionó como una figura distinta a la de profesor, pero incorporada al grupo.

Ya no iba a ser como maestro igual que ellos. Les dije “vamos a estar más acorde, más afín en todos los problemas que haya y trataremos juntos de resolverlos” (ESub-1, 2-Juan-6)

Después, tuvo la oportunidad de trabajar como director comisionado, en dónde se consolidó como figura de autoridad. Luego de este periodo señaló que regresaba a su puesto “como director y como subdirector”, ya que poseía la experiencia del primero, aunque la naturaleza de su puesto era en relación al segundo (ESub-4-Juan-10).

Javier, sólo trabajó en la subdirección, pero se ubicó a sí mismo como figura diferente a la del profesor en relación a la naturaleza del puesto y la autoridad:

Me conocían cómo era yo como maestro; no les dio ninguna sorpresa cómo iba a ser como subdirector: “eres mi amigo, nos conocemos desde hace mucho tiempo; pero este es mi trabajo; entonces vamos poniendo las reglas claras: de aquí a acá soy tu amigo. De acá, a acá soy tu subdirector”. Uno está ahí con un propósito diferente y ellos deben saberlo (ESub-2-Javier-14).

Cosme se ubicó como amigo de los profesores. Dijo: “me veían a mí como la persona noble que les ayudaba” (ESub-1-Cosme-11). Trabajó como director temporal. Según sus testimonios en este periodo observó conductas inadecuadas en los docentes: ausentismo, falta de respeto a los estudiantes y uso de sustancias inconvenientes dentro de la escuela. Para erradicarlas, recurrió a la persuasión, la consejería y la orientación a los profesores. Dejó la responsabilidad de la sanción a instancias superiores: “tienes que hablar con los profesores. ¡No pasa nada! Pero si pasa dos, tres veces entonces sí: “¡oye!, te voy a anotar aquí y te van a llamar la atención” (ESub-1-Cosme-23, 24).

Rubén no logró integrarse al grupo de docentes o ser legitimado como autoridad. Señaló que los profesores eran “*bien colmilludos*, me brincaban y se iban con el director” (ESub-2-Rubén- 2) impidiéndole su participación. El entrevistado no da evidencia de haberse situado como figura de autoridad, aunque también trabajó como director temporal.

A partir de la distinción de las trayectorias de los casos revisados, se puede advertir que trabajar como director temporal no sea suficiente para que culmine la transición de rol. Por tanto se analizaron las etapas previas para encontrar las diferencias en los modos en que los subdirectores atraviesan cada una.

Etapa de cambio por separación del entorno familiar

El ascenso supone satisfacer la ambición de una promoción profesional que trastoca el amor propio, nacido del convencimiento de que se es capaz de ejercer poder (Woycikowska, De Clercq, Dufaur, Pfander-Meny y Pinard, 2008). Sin embargo, no todos los subdirectores parecen experimentarlo así. La experiencia del ascenso toma distintos significados para cada sujeto (Armstrong, 2009).

Los subdirectores que llegaron a la etapa de culminación, reportaron que sus motivaciones para el ascenso estaban relacionadas con el deseo de influir en el colectivo de profesores o en el funcionamiento de la organización: “yo me esforcé para ser subdirector para analizar y comentar con los compañeros qué es lo que está pasando. ¡Qué revisen su metodología! Eso es lo que más me interesaba” (ESub-1, 2-Juan-4).

En tanto, los sujetos que no arribaron a la tercera etapa expresaron que buscaron el ascenso para abandonar la escuela debido a presiones políticas o la docencia por la

percepción de infravaloración del trabajo propio por parte de otros o por el deseo de un salario mayor. De este modo, el ascenso se entiende como una puerta de trueque ilusorio (Nicastro, 2004).

Hay situaciones como que obligan a pensar diferente, como que [te dices] “llevo tanto tiempo aquí y lo que ocurre no está acorde con lo que yo pensaba”. Eso me hizo reflexionar... [Decirme]: “es mejor el cambio; es mejor el ascenso” (ESub-1-Cosme-3, 4).

Etapa de relación con la nueva cultura

El acceso implica llevar al sujeto ascendido a afrontar las diferencias culturales que se le presenten en el contexto de la institución (Marshall y Hooley, 2006). Esto conlleva la socialización del sujeto mediante la aplicación de pruebas por otros miembros organizacionales (Staton, 2008; Van Gennep, 1960; Wiendling y Dimmock, 2006).

Los participantes mostraron distintos modos de comprensión de estas pruebas. Los subdirectores que llegaron a la etapa de culminación las asimilaron como un proceso natural de legitimación de la autoridad, incluso uno de ellos logró identificar diferentes actitudes expresadas por los profesores:

Unos llegan con la amistad en la mano pero traen intenciones diferentes. Otros, se cierran completamente. Otros, son temerosos. Otros, la prepotencia. Sobre todo en aquellos que tienen años en el sistema y pretenden conocer todo de él... y esto debe ser. Eso es algo natural en los grupos sociales. El celo profesional te gana. “¿A poco sabrá? ¿Conocerá lo que está haciendo? ¿Será en realidad lo mejor para nosotros?”. Es válido y te ponen a prueba (ESub-1-Javier-5).

Frente a situaciones similares, los subdirectores que no llegaron a la culminación, expresaron sentimientos de desánimo y desilusión. Concluyeron la imposibilidad del cambio: “para que las cosas cambien, necesitan jubilarse y entrar gente nueva, con nuevas ideas. Están maleados” (ESub-2-Rubén- 12).

Relación con la autoridad máxima de la escuela, participación y respaldo en las decisiones

Asumir cargos con cierto poder, supone también, un grado de autonomía en la toma de decisiones y en la capacidad de ejecución (Armstrong, 2009); sin embargo, no todos los

subdirectores tienen la oportunidad de participar activamente en las decisiones para la escuela al no contar con el respaldo del director (Woycikowska y otros, 2008).

Todos los participantes trabajaron en algún momento con directores autoritarios e individualistas. La distinción fue que los subdirectores que no llegaron a la etapa de culminación iniciaron su carrera sin el respaldo de una autoridad o sin el apoyo del director efectivo. En tanto, los sujetos que sí llegaron, en su primera experiencia como subdirectores tuvieron la oportunidad de trabajar con directores que les permitieron participar activamente en las decisiones para la escuela y respaldaron sus decisiones frente a la comunidad escolar.

Me encuentro con una directora muy accesible que te da juego en el trabajo; deslinda responsabilidades: “tú tienes esto, tú vas a hacer esto”. Me presenta mis funciones: “esto es lo que debes de hacer” y sí, en un momento dado cumple con esa regla de directivo [de corregir y reprender] (Javier P1: 36).

En este testimonio se observa que el respaldo se centra en la tarea a través de la cual se construye un reclutamiento para la función del puesto, aspecto distinto de quienes sólo juegan un rol simbólico o político complementario a la figura de autoridad.

Percepción de logro

La percepción de logro se relaciona con la satisfacción por el trabajo realizado. Al terminar el trayecto en la subdirección, quienes llegaron a la culminación del proceso señalaron que dejaron un legado o ejemplo:

Tanto con maestros y con alumnos lo que ellos han visto en mí es constancia y trabajo, no nada más aquí, sino en cada escuela donde he trabajado (ESub-2-Javier-14).

Las expectativas que tienen los maestros jóvenes, platicar con ellos y sensibilizarlos, ya como adulto como subdirector” (ESub-1, 2-Juan-12).

En tanto, los subdirectores que no llegaron a la tercera etapa expresaron desencanto, frustración y fracaso frente a las conductas del profesorado: “No logré nada, a final de cuentas, lo que yo quería lograr no lo logré (ESub-2-Rubén-11,12).

Conclusiones

La transición de la figura docente a la dirección, no culmina independientemente del modo en que participan los actores educativos. Si bien el proceso se inicia con un cambio (Bridges, 2001; Van Gennepe, 1960), éste no se origina aparte del sujeto, en virtud de que hay una coparticipación a partir de las motivaciones que sirven como punto de partida en ese proceso de cambio.

Aquéllos que buscan el ascenso como una oportunidad para ejercer acciones de modificación o consolidación de las tareas en la escuela y en las relaciones entre los sujetos, parecen transitar con mayor facilidad consolidando la figura de autoridad de quienes lo hacen por abandonar el contexto en el que trabajan o la docencia.

Luego, los subdirectores encuentran retos y pruebas impuestas por los otros miembros del grupo (Van Gennepe, 1960), experimentan confusión, pérdida y ambigüedad (Bridges, 2001), sin embargo, los sujetos pueden asimilar o no estas pruebas modificando las emociones atravesadas: a diferencia de quienes no culminaron la transición, los que sí, conceptualizaron tales eventos como parte del proceso de legitimación, mostrándose capaces de analizar las conductas y asimilarlas.

El respaldo y apoyo ofrecido por los directores en la primera experiencia de trabajo de los subdirectores, así como la oportunidad otorgada de participar en las decisiones de la escuela aparece como elemento distintivo en el trayecto de los sujetos que arribaron a la tercera etapa. Esta categoría sugiere que una selección adecuada de los directores con quienes los novatos inician su trayecto, pudiera apoyar el proceso de transición que han de atravesar. La experiencia como director provisional no parece marcar diferencia entre los sujetos.

Finalmente la culminación de la transición parece afectar la percepción de logro de los subdirectores al final de su trayecto: quienes no completaron el proceso, expresaron su fracaso en la tarea. Quiénes transitaron enunciaron su satisfacción.

Referencias

- A. Q. Staton, *Teacher Socialization. The international Encyclopedia of Communication*. Wolfgang Donsbach, 2008.
- A. Van Gennep, *The rites of passage*, The University of Chicago Press, Chicago, 1960.
- C. Woycikowska, B. De Clercq, J. L. Dufaur, L. Pfander-Meny y A. Pinard, *Cómo dirigir un centro educativo*, Graó, Barcelona, 2008.
- D. Armstrong, *Administrative passage*, Springer, Toronto, 2009.
- D. Wiending y C. Dimmock, "Sitting in the "hot seat": new headteachers in the UK", en *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 326-340, 2006.
- G. Crow, "Complexity and the beginning principal in the United States", en *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 310-325, 2006.
- L. Schvarstein, *Diseño de organizaciones. Tensiones y paradojas*. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- P. Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Paidós, Barcelona, 2010.
- S. B. Merriam, *Case Study Research in Education. A Qualitative Approach*, Jossey-Bass, San Francisco, 1988.
- SEP, *Manual de funciones del director del plantel de educación secundaria*, 1982. Consultado el 18 de diciembre de 2012 en: <http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/secundaria.pdf>
- SEP-SNTE, *Reglamento de Escalafón de los trabajadores al servicio de la Secretaría de Educación Pública*, 1973. Consultado el 18 de diciembre de 2012 en: http://www.snte.org.mx/pics/pages/snte_legislacion_base/regla-etssep.pdf
- T. Negrete, *Voces de fundadores. Lo académico en los orígenes de la Universidad Pedagógica Nacional (1978-1980)*, Pomares Editores-UPN, México, 2006.
- W. Bridges, *The way of transition: Embracing life's most difficult moments*, Perseus, Cambridge, 2001.