



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD 092, AJUSCO

PROGRAMA EDUCATIVO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

TITULO

**LAS REGULACIONES DE GÉNERO Y EL EJERCICIO DE AUTORIDAD ENTRE
EL PERSONAL DIRECTIVO DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN LA CIUDAD
DE MÉXICO**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN Y
DIVERSIDAD**

PRESENTA

MTRA. BEATRIZ ELIDETH JIMÉNEZ GARCÍA

DIRECTORA

DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO

TUTORA ADJUNTA

DRA. CECILIA NAVIA ANTEZANA

TUTOR ADJUNTO

DR. JORGE GARCÍA VILLANUEVA

**ESTA TESIS FUE FINANCIADA CON UNA BECA DEL SISTEMA NACIONAL
DE POSGRADOS DE CONAHCYT**

*Vº Bº
Acreditado
Alicia Estela Pereda Alfonso*

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO 2025



Ciudad de México, a 22 de mayo de 2025

DESIGNACIÓN DE JURADO AUTORIZACIÓN DE ASIGNACIÓN DE FECHA DE EXAMEN

La Coordinación de Posgrado tiene el agrado de comunicarle que ha sido designado miembro del Jurado del Examen de Grado de **JIMENEZ GARCIA BEATRIZ ELIDETH** con matrícula **200928009**, quien presenta el Trabajo Recepcional en la modalidad de **TESIS** bajo el título: **"LAS REGULACIONES DE GÉNERO Y EL EJERCICIO DE AUTORIDAD ENTRE EL PERSONAL DIRECTIVO DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO"**. Para obtener el Título de la **DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD**

Jurado	Nombre
Presidente	DR. JORGE GARCIA VILLANUEVA
Secretario	DRA. ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO
Vocal	DRA. CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA
Suplente 1	DRA. AMALIA NIVON BOLAN
Suplente 2	DRA. LETICIA VENTURA SORIANO

Con fundamento al acuerdo tomado por los sínodos y de la egresada, se determina la fecha de examen para:

el jueves 12 de junio de 2025 a las 4:00 pm
EXAMEN PRESENCIAL

Atentamente
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

MIGUEL ANGEL VERTIZ GALVAN
RESPONSALBE DEL DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD

Cadena Original:

|1152|2025-05-22 12:21:14|092|200928009|JIMENEZ GARCIA BEATRIZ ELIDETH|V|DOCTORADO EN EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD|4|F|3|13|LAS REGULACIONES DE GÉNERO Y EL EJERCICIO DE AUTORIDAD ENTRE EL PERSONAL DIRECTIVO DE ESCUELAS SECUNDARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO|DR.|JORGE GARCIA VILLANUEVA|DRA.|ALICIA ESTELA PEREDA ALFONSO|DRA.|CECILIA SALOME NAVIA ANTEZANA|DRA.|AMALIA NIVON BOLAN|DRA.|LETICIA VENTURA SORIANO|2025-06-12|16:00|1327|2|H2uE2GYxM||

Firma Electrónica:

Vt6NbxY0W7K32Gw14+VSWfROJ9v1Dyj0VezdKvpgVZpWJBCgAmIKFD+NXrtCean0rMrXHLXiubc5PbVePdCsQvD/optYWP2u AH0r15UxYzIzYMisZ2I3yRDPpXPREEpivoPK/18GwGmzNrOnx31oUQsljxvGyyCXrx6pJyZstHjzgpdxnd/9LLc0n58gtp5/TPtR E378D1pjaicOnxcgdsWna/RHgmU/MPvwwerHX7F8zc8CQh38PrdX8iHbeKADD1E4vQmvoOkRChnNHd3hm0j9utD0ldX+1Se /Hd1coQHQ3Y8qu8GdwNj951i4vcHNF568F0XW5p6KIm9TUav1dW30B542e6cr123QNDYmdDH3hpXi6BjWH0mE1Q62xOmK 0QF+Cjq+9e8U+PdFKQN4x4E6GkCK1mw0ihMssd1PJDUlvWOUhwjVBeqKR9kvFdlCU19HsuxS+MXLiqlJZqjWX20jVpZ2vVhjhP yq4clb6ko/lU56hUy4kmH1HLAvb3z9Dei9q7SYHH6k1JSrRY13UNqCh1PSTGUJR1SBQndSIH0ij+c54MRReGAQzyrOUbo69y Ntd3SZ0h9mO5BdkaSiUfXyzt5BMyFh2cybF3jsNuUv9ZeiYa/j55riWHgs8awjDp9m+TiZuUfVYU06i2Az/ZAqGSqVj1euthc=

Fecha Sello:

2025-05-22 13:24:15

"El presente acto administrativo ha sido firmado mediante el uso de la firma electrónica avanzada del funcionario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de la resolución, de conformidad con los artículos 38, párrafos primero, fracción V, tercero, cuarto, quinto y sexto, y 17 D, tercero y décimo párrafos del Código Fiscal de la Federación. De conformidad con lo establecido en los artículos 17-I y 38, quinto y sexto párrafos del Código Fiscal de la Federación."



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Carretera al Ajusco, No. 24 Col. Héroes de Padierna, Alcaldía Tlalpan C.P. 14200, Ciudad de México.
Tel: (55) 56 30 97 00 www.upn.mx



Índice

Introducción	7
Práctica Docente y Autoridad Directiva	7
Pregunta de Investigación	19
Propósitos	20
Escenarios. Un acercamiento a los centros educativos	22
Capítulo 1. El discurso del género en las políticas de Estado	24
1. La perspectiva de género en las políticas del Estado Mexicano	24
1.2 La incorporación de las mujeres a puestos directivos	33
1.3 Funciones de la figura directiva: perfil, parámetros e indicadores	36
1.4 La Nueva Escuela Mexica: revalorizar las funciones de dirección	43
Capítulo 2. Marco teórico	45
2.1 Autoridad	45
2.2 Micropolítica escolar.	47
2.3 La construcción del binarismo sexo/género.	51
2.4 El discurso del sexo	57
a) Procedimientos externos de control del discurso.	58
b) Procedimientos internos de control del discurso	60
c) Procedimientos de control del discurso mediante los sujetos que los enuncian.	60
2.5 Actos del habla.	63
a) Enunciados Constatativos o descriptivos.	64
b) Enunciados Performativos o realizativos.	64
2.6 El lenguaje: mecanismo fundante de las sociedades humanas.	68

2.7 Performatividad del género	71
El caso de Manuelito y la performatividad de género	72
2.8 La constante regulación y constitución del orden patriarcal	73
Capítulo 3. Metodología	74
3.1. Postura epistemológica que se está abordando	74
3.2. Enfoque crítico	75
3.3. Pregunta de investigación y supuestos previos	77
3.4 Cómo profundizar en la relación de estudio	80
a) Entrevistas de corte biográfico/narrativo.	80
b) Entrevista piloto con guion de entrevista.	83
3.5 Trabajo de campo	86
a) Entrevistas en campo.	88
b) Observación participante del CTE.	90
3.6 Análisis e interpretación de lo obtenido en campo	91
3.6.1. Supuestos fenomenológicos: El conocimiento se construye intersubjetivamente	92
3.6.2 Criterios de análisis de las entrevistas con enfoque biográfico narrativo.	93
Co-protagonistas.	95
Antagonistas.	96
3.6.3 Proceso de lectura	101
Capítulo 4. Análisis de las entrevistas	105
4.1 La vieja guardia.	105
4.1.1 Historia de la expresión “la vieja guardia”.	106
4.2 La noción de autoridad.	109

La relación ausente	110
La relación de control.	111
La relación totalitaria.	112
4.3 Relaciones de autoridad del personal docente.	116
Relaciones tradicionales: “los docentes yo/yo”.	116
Relaciones con privilegios: “Las vacas sagradas”.	116
4.4 El ejercicio de autoridad.	117
La ética del ejercicio de autoridad.	117
Juegos de poder que corrompen los principios y valores de la práctica	118
4.5 El ejercicio de autoridad en una zona de frontera	122
La autoridad bajo sospecha.	124
La autoridad resistida.	127
La autoridad confrontada.	128
4.6 La nueva guardia	129
La noción de autoridad	129
Prácticas directivas desde la nueva guardia.	130
4.6 Las regulaciones del género	134
La sumisión de la feminidad.	135
Las relaciones de poder entre las mujeres: “Llegaron las mujeres, ah canijas mujeres”.	136
La maternidad ausente.	138
Capítulo 5. Los incidentes críticos	140
5.1 El incidente crítico: Una noción para acercarnos al ejercicio de la autoridad docente	141

5.2 Los juegos de poder de la vieja guardia _____	148
La hostilidad en el ambiente laboral. _____	148
Lo que un director no tiene derecho hacer _____	152
5.3 Deshacer las regulaciones de género _____	157
Los años de director novel, aprendizaje para la gestión. _____	157
Enfrentar la masculinidad hegemónica: un acto de subversión desde la dirección ____	161
Anteponer el bienestar familiar al laboral _____	164
Ser director y ser padre. _____	167
A modo de conclusión: algunas reflexiones _____	172
Referencias _____	181

Índice de tablas

Tabla 1 Directores y docentes de educación secundaria por sexo _____	34
Tabla 2 Dimensiones de la función directiva _____	38
Tabla 3 Dimensión 2 de la función directiva _____	39
Tabla 4 Dimensión de la función directiva _____	39
Tabla 5 Aspectos para el abordar un IC _____	143

Introducción

Práctica Docente y Autoridad Directiva

El interés de esta investigación es el estudio de la autoridad y las relaciones de poder que ejercen las mujeres cuando ocupan cargos directivos en las escuelas secundarias en la Ciudad de México. La preocupación por esta temática surgió desde mi propia historia como docente, la cual describo brevemente para contextualizar mis primeros acercamientos con la materia de investigación.

En mis estudios de formación docente me encontré con profesorado que abusaba de la autoridad conferida por la institución. Uno de los episodios más desagradables lo viví con una profesora, con quién tuve una discusión por discrepancias surgidas a causa de las temáticas de la clase que impartía, casi al finalizar el semestre; por recomendaciones de mis amigas cercanas, debí disculparme y aceptar que mi actitud era inapropiada. Dicha acción estuvo lejos de ser sincera, lo hice por no tener problemas y evitar poner en riesgo mi estancia en el centro escolar y mi futuro como docente.

Al finalizar mis estudios de formación me incorporé, ya como profesora titular, a una institución educativa dirigida por hombres, ambos, tanto el director como el subdirector tenían amplia experiencia en el cargo, lo cual relacioné con la buena gestión que realizaban, es decir, di por sentado que los profesores no tenían problemas con los docentes, las madres y padres de familia, ni con la comunidad escolar, debido a que llevaban mucho tiempo en la dirección. Asumí que tutelarán mi primer año como docente y seguí a pie juntillas todas las recomendaciones que realizaban sobre mi trabajo.

A los dos años de ingresar al servicio, hice cambio de plantel para facilitarme los traslados de mi domicilio al trabajo. A mi llegada a la nueva escuela me encontré con una directora, quien

al igual que mi antiguo jefe, tenía muchos años en el cargo y, por ende, contaba con amplia experiencia en la gestión. Por mi parte, ésta era mi primera experiencia con una directora como jefa, aunque anteriormente, como alumna de nivel secundaria, ya había tenido una subdirectora con quien las cosas no resultaron bien. En esta nueva escuela no establecí vinculación alguna con mi historia y la autoridad, ya fuera ejercida por un varón o por una mujer, sin embargo, hubo varios episodios desagradables con ella.

Después de varios años como profesora, ya con experiencia frente a grupo, tuve la oportunidad de acceder a un centro escolar más cercano a mi domicilio. En esta nueva escuela me encontré como directivo a una profesora con amplia trayectoria en el sistema educativo, en la que se podían contar varios años ejerciendo la función de mando. En los primeros meses posteriores a mi llegada no tuve mayores inconvenientes, pero conforme pasó el tiempo, la relación entre nosotras se complicó al punto de verme en la necesidad de recurrir a la autoridad educativa para encontrar una posible solución al conflicto que cada día se acrecentaba, escalando de un malentendido, a la violación de mis derechos laborales y humanos.

Lamentablemente no hubo respuesta a mi queja, sino por el contrario, las represalias no se hicieron esperar: vivía los días en la escuela bajo la tensión incesante de la directora, quien no dejaba pasar oportunidad para repetirnos, en especial a las profesoras y secretarias del plantel: “Hágale como quiera maestra, si quiere quejarse, quéjese, de cualquier forma, la directora operativa me apoya y no me pasará nada”. Con esta advertencia, mis esperanzas de mejorar nuestra relación y convivencia se obstaculizaron por completo, aún a pesar de cumplir en tiempo y forma con mis deberes como profesional docente.

Todos los días de ese ciclo escolar me preguntaba por qué la profesora se comportaba así con nosotros. Al principio pensaba que a todas y todos los docentes nos trataba de la misma forma,

sin embargo, no pasó mucho tiempo para darme cuenta de que había una diferencia enorme en la manera como se dirigía a las maestras y a los profesores varones. Un día le pregunté a un profesor, a quién consideraba mi amigo, cómo hacía para que la directora no lo estuviera molestando y llamando la atención a cada momento de la jornada escolar, él me contestó: “Amiga, es mujer, ¿qué esperabas?, primero tienes que agarrarle el modo, mira, ella ya es viejita, entonces dale por su lado, además está menopáusica, no tiene marido y, pues, hay que darle su palmadita para que se sienta querida”.

Su contestación me molestó mucho, por un lado, porque hacía tiempo que yo venía participando en luchas sociales que pugnaban por el reconocimiento de los derechos de las mujeres, de las y los indígenas, simpatizando con el movimiento de la comunidad LGBTIQ, reivindicando la demanda de las mujeres por el derecho al aborto, entre otras. Así que su respuesta me hizo suponer que mi participación política se invalidaba frente a estos comentarios, pues muchas de estas luchas han sido denostadas y criminalizadas en la sociedad civil, y en la escuela secundaria poco o nada eran reivindicadas sus demandas.

Por otro lado, me pareció que no tenía sentido que, en las políticas educativas, en los medios de comunicación y en diferentes instituciones sociales, como la Cámaras de representantes, las diferentes Secretarías gubernamentales y desde la iniciativa privada, una y otra vez apareciera la frase equidad y/o igualdad de género como una prioridad. Incluso, como una meta alcanzada por el simple hecho de usar estas frases “igualdad y/o equidad de género”; sin embargo, frente la respuesta de este profesor supuse que, en el imaginario de la comunidad social, y por lo tanto el escolar, se sigue pensando que la gestión de una directora está en función de sus sentimientos y estados hormonales; y, además, negaba la posibilidad de que una mujer asumiera profesionalmente un cargo de autoridad.

La situación de conflicto con la directora citada no se resolvió. Mi salida de la institución tuvo lugar por la posibilidad de cambiarme a una zona escolar para desempeñar la función de Asesor Técnico Pedagógico (ATP), en la cual dejaría de estar frente a grupo para dedicarme a realizar asesoría, acompañamiento y apoyo pedagógico principalmente a las y los docentes, esto con la finalidad de mejorar su práctica educativa en pos de que el estudiantado adquiriera los aprendizajes propuestos en los planes y programas de estudio.

En esta nueva área tuve como jefe inmediato a un profesor con amplia experiencia en el sistema escolar, le conté de mis diferencias con mi antigua directora y me recomendó que lo olvidara; seguí su consejo y me enfoqué en desempeñar mi cargo lo mejor posible. Así que no pensé en el ejercicio de la autoridad de las mujeres durante algún tiempo, sin embargo, la función de ATP me orilló a reflexionar nuevamente sobre el tema del poder y la autoridad del director de escuela, en especial, de las directoras que eran mayoría en dicha zona escolar.

En las visitas que realizaba a las escuelas podía observar diferentes formas de gestión directiva, lo cual comenzó a llamar mi atención toda vez que me daba cuenta de que para algunas directoras era aparentemente más sencillo llevar la conducción del centro educativo. Por un lado, veía que algunas directoras se mostraban más empáticas con el colectivo docente, el estudiantado y las madres y padres de familia, se prestaban al diálogo y parecían estar más atentas a las necesidades y problemáticas del día a día; por el contrario; algunas otras se presentaban con una actitud autoritaria, de mal genio, cerrando la posibilidad de diálogo con la comunidad escolar frente a las situaciones conflictivas, ya fueran de conducta con los alumnos o bien de la administración del centro.

Por otro lado, los directivos varones parecían no tener problemas para asumir su gestión, lo anterior lo deducía desde el sentido común, toda vez que eran pocas las visitas realizadas a las

escuelas dirigidas por varones, ya que desde la zona escolar se daba por sentado que no necesitaban nuestra intervención, y cuando ésta se realizaba, eran pocas las observaciones realizadas. Además, las quejas recibidas de estas escuelas eran pocas a lo largo de un ciclo escolar, es decir, la comunidad escolar no cuestionaba formalmente la gestión de los directores.

Las constantes visitas a la cotidianidad de las escuelas comenzaron a fijar mi mirada, primero de forma inconsciente, en lo que las directoras hacían cuando desempeñaban su función; así, cuando pude darme cuenta, ya estaba emitiendo juicios de valor sobre las decisiones que ellas tomaban, pensando cómo sería mi actuación frente a las problemáticas del centro escolar, evaluando las estrategias que ellas ponían en marcha para ejercer su cargo, por ejemplo: qué lenguaje utilizaban para dirigirse y comunicarse con los actores educativos, que tipo de alianzas promovían con ciertos docentes, madres y padres de familia y/o personal de apoyo a la educación; a quiénes delegaban actividades al tiempo que les otorgaban la posibilidad de participar en la toma de decisiones del centro, y, por el contrario, a qué grupos se les obstaculizaba la posibilidad de participación en dicha organización, y en función de qué se generaban dichos límites. Estos acontecimientos me llevaron a reflexionar que el ejercicio de la función directiva no solo consiste en la organización administrativa, sino que es también una actividad política.

Para ejemplificar lo anterior, contaré brevemente que, en una visita a uno de los planteles, por indicaciones de la directora observé la clase de una docente, quien constantemente tenía llamados de atención por parte de las autoridades de la escuela. Durante la estancia en el aula me percaté que la profesora no cumplía con los parámetros establecidos por la autoridad educativa, a saber: seguimiento del plan y de los programas de la asignatura, estrategias y recursos didácticos para abordar los contenidos, organización del tiempo de clase en el instrumento de planificación. Con la finalidad de mejorar su práctica docente y como parte de la función de ATP, le recomendó

diseñar su planeación didáctica y presentarla al momento de la visita pedagógica, ella señaló haber solicitado apoyo a la subdirectora pedagógica y a la directora, pero ambas le habían dado largas argumentando un exceso de trabajo, dejando a la deriva la preocupación de la docente.

En la misma visita, otro de los ámbitos de revisión fue el administrativo, se examinaron las tarjetas de checado y se encontró que éstas no estaban al día, en este caso, el encargado es la figura del subdirector de gestión; pero es responsabilidad del directivo mantenerlas actualizadas, así como otros aspectos organizativos como la aprobación de permisos para que las y los docentes puedan ausentarse, entre otras cosas indispensables para el buen funcionamiento del plantel. Ambas inconsistencias se le hicieron saber a la directora, recordándole que, al estar bajo un modelo jerárquico, la zona escolar debe procurar que sus escuelas estén en orden, tanto en el ámbito pedagógico como en el administrativo y evitar caer en omisiones y sanciones de los niveles superiores.

El reporte de las áreas de oportunidad encontradas en dicho plantel incomodó a la directora, al menos eso interpreté al ver su rostro visiblemente molesto, generando una atmósfera de hostilidad en la charla, lo que me hizo suponer que ella asumía mis comentarios como personales y no desde la mirada profesional. Finalmente, la directora firmó el documento donde quedaban asentadas las inconsistencias encontradas, así como las recomendaciones para mejorar las situaciones problemáticas. Empero, el episodio me hizo pensar que las mujeres con quienes anteriormente había tendido relación en mi trayectoria asumieron actitudes similares a esta directora. Autores como (Dubet, 2007) han puesto a luz la idea de que la institución escolar se encuentra inmersa en una crisis de identidad, consecuencia de las políticas neoliberales que privilegian la individualidad del sujeto más que el trabajo en común. Lo anterior es el escenario donde las y los directoras ejercen su cargo y, en este sentido, la crisis que menciona el citado autor

podría influir para encontrar directoras que asuman su cargo de modo autoritario como en el ejemplo que he descrito anteriormente.

Estos sucesos fueron, en cierto modo, el parteaguas para interesarme por investigar el ejercicio de la autoridad y las relaciones de poder que ejercen las mujeres cuando ocupan cargos directivos. Llamó mi atención conocer por qué razones, tanto la directora como la subdirectora, no atendieron la solicitud hecha por la docente para realizar la planificación de clase; realmente esta omisión se vinculaba con la carga de trabajo o eran otras las causas. Y de ser así, ¿cuáles podrían ser éstas? Comencé a observar cómo cada una de las directoras de la zona escolar asumía y desempeñaba su función, tanto desde el ámbito administrativo como en la organización pedagógica de la escuela, pero además cuáles eran las estrategias que usaban para ello. Estos acercamientos me permitieron generar mis primeras interrogantes sobre el tema, al tiempo que me proponía posibles respuestas desde el sentido común.

Una de las primeras preguntas que me hice fue: ¿por qué para unas directoras parecía más fácil la gestión escolar? lo hacían ver tan sencillo que cualquier persona, mujer o varón, podría desempeñar el cargo. Mis respuestas a este cuestionamiento estuvieron en torno a la personalidad y el carácter de cada una de las maestras, es decir, supuse que las directoras con carácter sereno y calmado gestionaban con empatía y amabilidad, mientras que aquellas directoras enérgicas y viscerales solían tener mayores conflictos con su personal docente y administrativo, con el estudiantado y con las madres y padres de familia.

Otra posible respuesta la vinculé con la experiencia que cada directora tenía asumiendo el cargo: a mayor cantidad de años en el puesto, mejor sería la gestión directiva, por lo tanto, los problemas con la comunidad escolar no tendrían lugar, sin embargo, me di cuenta de que solo una de las directoras llevaba menos de 5 años en la gestión, frente a sus compañeras que tenían más de

10 años. Por lo que concluí, que la antigüedad en la función no era, o no del todo, una determinante para facilitar la gestión directiva. Aunado a ello, recordé que las directoras que habían sido mis jefas inmediatas contaban con amplia trayectoria y, desde mi perspectiva, su gestión era inequitativa y constantemente debían solucionar conflictos al interior de la escuela.

Buscando respuestas supuse que existía la posibilidad de que las maestras no conocieran a fondo cuáles eran las actividades propias de la función directiva, es decir, qué debían realizar al interior de la escuela en el ámbito pedagógico y administrativo, sin embargo, esta posibilidad quedaba de lado cuando en las juntas del Consejo Técnico Escolar de Zona, el inspector proponía casos hipotéticos de conflictos escolares con la intención de que las y los directores respondieran según la normatividad vigente. La mayoría de las veces reconocían el conflicto y contestaban correctamente, haciendo evidente que conocían las funciones y gestión del cargo requerido por la autoridad educativa.

Mi mirada estaba tan enfocada en las acciones de las directoras que había perdido de vista a los directores. Así que cuando me percaté que mis posibles respuestas no eran del todo convincentes, decidí observar qué sucedía en las escuelas que eran gestionadas por un director, intuyendo que posiblemente encontraría alguna luz sobre el fenómeno de la gestión directiva de las mujeres, al observar cómo gestionaban los directores varones. Entre los hallazgos identificados está que en estas escuelas los problemas, tanto al interior del centro como fuera de él, eran escasos; aquí las y los docentes no solían acudir a la dirección para quejarse o para manifestar su inconformidad sobre alguna tarea asignada como las guardias en los recesos.

Además, la disciplina entre el estudiantado era más visible que en las escuelas gestionadas por directoras, por ejemplo, las riñas a la hora de recreo o a la salida no se presentaban. También observé que las madres y padres de familia no acudían constantemente con quejas sobre el personal

docente y/o de apoyo a la educación. Sin embargo, también me di cuenta de que los directores se involucraban menos con el personal, es decir, ellos daban una indicación y no solían brindar explicaciones sobre el porqué de sus decisiones. En este sentido, casi nunca pedían apoyo al inspector de la zona para la gestión escolar, cosa que sí sucedía con las directoras.

Estos acontecimientos me llevaron a reflexionar sobre mi propia relación con la figura de autoridad, tanto en mi vida personal como profesional. Identifiqué que, en ambos aspectos, la forma de relacionarme con la autoridad ha sido desde una concepción tradicional basada en relaciones de dominio y subordinación como plantea Weber (2014) al describir la autoridad legítima en las sociedades modernas y las instituciones burocráticas. Esta idea permea muchos espacios sociales, es decir, desde la voluntad de obedecer; sin embargo, en esta relación también se han presentado momentos de resistencia, especialmente, cuando era más joven sin tanta consciencia de las relaciones asimétricas de poder. Convivir con la autoridad desde la forma tradicional y la resistencia es complicado, pues hay momentos en los que logro apropiarme de formas distintas de entender y ejercer la autoridad asumiendo interacciones más democráticas. Sin embargo, en otros momentos sigo pensando en la voluntad de obedecer asociada con la sumisión que se relaciona con la autoridad.

En el mismo orden de ideas, cuando pienso en la autoridad ejercida por una mujer, espero una forma distinta a la hetero-patriarcal tradicional, es decir, basada en relaciones de dominio y subordinación donde los hombres que más se aproximan al modelo de masculinidad dominante ocupan una posición jerárquica superior a las mujeres y otros grupos subalternizados. Pero en mi experiencia, personal y profesional, ha sido distinta pues casi todas las mujeres que han tenido autoridad sobre mí la han hecho de forma tradicional hetero-patriarcal, dejando de lado la

posibilidad de resistencia como forma creativa, es decir, permitir diferentes formas de construir las relaciones y el ejercicio de autoridad.

Debo reconocer que esta forma me decepciona sobremanera, mi acercamiento con el feminismo me llevó a cuestionar las normas de género desde las que he sido construida, por ejemplo, la forma en cómo pienso la autoridad. Al respecto otra reflexión surge de la bibliografía revisada para este trabajo. ¿De qué forma las mujeres pueden ejercer una autoridad distinta, si la tradicional, hetero-patriarcal, es la que se practica en la mayoría de las instituciones sociales? Sobre este tema vale la pena retomar la idea de la feminización de los espacios. En el texto *Estudiantes rurales agrónomas en un campo profesional masculinizado*, García, Escobar , y Hernández (2020) exponen los resultados de un estudio realizado con estudiantes mujeres inscritas en la carrera de agronomía en el Instituto Agropecuario de Roque en el estado de Guanajuato, México; las participantes comentan que han tenido que enfrentar dificultades como, la falta de recursos económicos de las familias de procedencia; mayor exigencia académica por algunos profesores; inseguridad dentro del espacio escolar; falta de oportunidades laborales; discriminación y ninguneo, todas ellas relacionadas con el género debido a que el espacio, escolar y de práctica, está socialmente construido para los varones, en este sentido, podríamos decir que algo similar ocurre con el cargo directivo, si bien, estos espacios cada vez son ocupados por más maestras, social e históricamente han sido contruidos para los varones.

La fracción de realidad que estaba observando se vinculó con mi propia historia, al hacer un recorrido de ésta pude ver que el ejercicio de autoridad tiene lugar de formas distintas entre hombres y mujeres. Por ello supuse que en el ejercicio de la autoridad directiva juegan un papel transcendental las determinaciones sociales desde las cuales se construyen a hombres y mujeres, es decir, los mandatos de género, entendidos como las ideas, prácticas y discursos que instituyen

el *ser* mujer y el *ser* hombre y que, al constituirlos, también los regulan mediante normas de género históricas y culturales legitimadas socialmente. Además, la interacción de la comunidad escolar: docentes, alumnado, madres y padres de familia, también responde a la función directiva dependiendo del sexo-género de quién la ejerza.

Este panorama me llevó a cuestionarme de dónde surge la diferenciación en la gestión directiva entre hombres y mujeres. Dadas las condiciones descritas, supuse que una posible respuesta podría ubicarse en la interiorización del binarismo de sexo-género, entendido como: “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en producto de la actividad humana, y en el cual se satisfacen esas necesidades humanas transformándolas” (Rubín, 1986). En este sentido Calvo (2014) explica que las características biológicas, es decir el sexo, históricamente se han imbricado con el componente socio-cultural, es decir, el género y ha servido como organizador social.

En el mismo orden de ideas conviene ubicar la definición de cada uno de los conceptos desde la perspectiva de un organismo internacional de gran calado, me refiero a la Organización Mundial de la Salud (OMS) que describe al sexo como “las características biológicas que definen a los seres humanos como hombre o mujer” y por género a: “los conceptos sociales de las funciones, comportamientos, actividades y atributos que cada sociedad considera para los hombres y las mujeres. Y que dichas diferenciaciones pueden generar desigualdades que favorecen sistemáticamente a uno de los dos grupos, perpetuando un orden jerárquico en la relación.” (OMS) Desde la perspectiva feminista, este orden jerárquico recibe el nombre de patriarcado y son los hombres los que están colocados en la parte superior de la ecuación. Más adelante se profundizará en este orden jerárquico.

A nivel nacional y mundial las desigualdades en la relación de hombres y mujeres ha sido una constante, y pese a los esfuerzos realizados desde las agendas internacionales por acortar la brecha de género entre la población, los mandatos del sexo-género, fundados en las diferencias biológicas de hombres y mujeres para reafirmar una relación jerárquica entre ambos, es decir patriarcales, siguen permeando en casi todas las esferas sociales. En este sentido, el Estado Mexicano ha suscrito convenios internacionales que pugnan por romper la desigualdad entre los géneros, y construir una sociedad que conviva en igualdad. Tal es el caso de la Convención sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW, por sus siglas en inglés) instrumento internacional vinculante más amplio sobre los derechos humanos de las mujeres y las niñas, mismo que fue ratificado por México el 23 de marzo de 1981. El pasado 25 de julio de 2018 el comité CEDAW emitió, con motivo del noveno informe presentado por nuestro país, una serie de observaciones al Estado Mexicano sobre los derechos de las mujeres. Cabe resaltar que aún después de veinticinco años de haber suscrito dicha convención, el Estado Mexicano continúa recibiendo recomendaciones sobre la falta de empoderamiento de las mujeres y la igualdad sustantiva de género. En 2018 algunas recomendaciones fueron (ONU Mujeres, 2018):

- Adoptar una estrategia dirigida a toda la población para superar la cultura machista y los estereotipos discriminatorios sobre las funciones y responsabilidades de las mujeres y los hombres en la familia y en la sociedad, y eliminar las formas interseccionales de discriminación contra las mujeres.

En el ámbito educativo recomienda:

- Generar políticas de prevención desde el sector educativo para acabar con la violencia y los estereotipos sexistas.

La idea de que las normas de género atraviesan el ejercicio y reconocimiento de la autoridad escolar cobra sentido frente a las recomendaciones citadas, pues la cultura machista y patriarcal que aún persiste en nuestra sociedad reafirma las desigualdades que enfrentan las mujeres mexicanas. Esto me llevó a cuestionar cuál es el impacto que han tenido las políticas, planes y programas del Estado mexicano para favorecer la igualdad entre hombres y mujeres, en el entendido de que la igualdad es una condición o requisito para que las mujeres puedan ocupar puestos de toma de decisiones y ejercerlos sin que exista una diferenciación marcada por el sexo y el género. Estos elementos fueron la base a partir de la cual comenzó a tomar forma el diseño de esta investigación, la cual se presenta a continuación.

Pregunta de Investigación

Esta investigación giró en torno al ejercicio de la autoridad y las relaciones de poder que despliegan las mujeres y los hombres cuando ocupan cargos directivos en las escuelas secundarias en la Ciudad de México. En función de lo anterior, la pregunta de investigación a partir de la cual se articuló el trabajo investigativo fue:

- ¿De qué manera las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad entre el personal directivo de escuelas secundarias de la Ciudad de México y en los juegos de poder que constituyen la micropolítica escolar?

Bajo este cuestionamiento me interesó indagar cuáles son las estrategias que ponen en marcha para ejercer la función directiva; cuáles despliegan para ser reconocidas como autoridad, tanto por sus pares como por la comunidad escolar; cuáles son las causas de que la gestión directiva, ejercida por un varón, aparentemente tenga mayor aceptación ante la comunidad escolar que la ejercida por una mujer. Una vez en este punto se reflexionó sobre los alcances que podría tener el trabajo, es decir, los propósitos enunciados enseguida.

Propósitos

Las condiciones de desigualdad y la urgente necesidad de empoderamiento de las mujeres descritas en líneas anteriores dan vigencia a esta investigación, pues según López y Maier (2014):

Algunas de las principales dificultades que se observan en el proceso de transversalizar la perspectiva de género en el aparato público administrativo tienen que ver con la enorme resistencia del personal al reconocimiento de la existencia de la desigualdad de género al interior de sus dependencias, debido a los prejuicios y androcentrismo que invade la cultura, impidiendo la integración del valor de la equidad en las políticas y programas que ofrecen los distintos sectores de gobierno (p. 57)

En función de lo anterior, el propósito general de esta investigación es: analizar cómo las regulaciones de género inciden en el ejercicio de la autoridad directiva en maestras y maestros que asumen el cargo. A partir del cual se desprendieron una serie de objetivos generales que, permitieran avanzar en la o las posibles respuestas a la pregunta de investigación. Estos objetivos son:

- Abonar en la búsqueda de estrategias que permitan un empoderamiento real de las directivas, no como una forma de dominación y control del otro o como un medio para la obtención del éxito sin la ayuda de otros, que deja de lado las condiciones histórico, políticas y sociales de las mujeres y de los hombres que trabajan en el campo educativo.
- Generar información para fortalecer un proceso de empoderamiento, que posibilite la transformación consciente de la realidad que vivimos, es decir, el desmantelamiento de los privilegios de género que subordinan a las mujeres frente a los hombres, y que pusiera en evidencia, desde una perspectiva crítica, las relaciones patriarcales que impregnan a la sociedad, incluido el campo educativo, y que impiden la igualdad sustantiva.

- Conocer de qué forma la función directiva va más allá de la organización de procesos para convertirse en un acto político que persigue metas individuales y/o colectivas, despliega estrategias en una lucha de poder por el control de cada sujeto, es decir, la micropolítica escolar.

- Contribuir al *corpus* teórico sobre el ejercicio de autoridad ejercido por mujeres.
- Explicar de qué forma la cultura machista y estereotipada sobre el ejercicio de autoridad tradicional, que privilegia la figura del varón para ocupar dicho cargo, incide en la dinámica escolar.

En miras de encontrar posibles respuestas, alcanzar el propósito y objetivos de esta investigación, el trabajo dio inicio retomando dos ejes de abordaje. En el primero se llevó a cabo una contextualización socio-histórica de la normativa nacional y los compromisos internacionales suscritos por México, para observar desde qué año, la transversalización de la perspectiva de igualdad sustantiva de género y el empoderamiento de las mujeres permea en las políticas públicas y, en especial, en las educativas. Esta indagación me dio acceso a identificar cuáles han sido las estrategias impulsadas desde los gobiernos en turno para que la igualdad sustantiva de género sea o no una realidad tangible en la cotidianidad de las instituciones escolares; para lo cual se revisó el perfil del personal directivo para localizar si éste, las políticas y estrategias educativas están diseñadas con perspectiva de igualdad sustantiva de género y, por lo tanto, si se cumple el compromiso internacional suscrito en la CEDAW referido a transversalizar la perspectiva.

En el segundo eje se buscó identificar, mediante una descripción densa, cuáles son las acciones que las directoras de la zona escolar ponen en marcha para desempeñar el cargo en la cotidianidad de sus escuelas, para ello se utilizaron técnicas cualitativas. También se trabajó la revisión teórica que permitiera, en un momento posterior, el análisis de los resultados de campo.

Escenarios. Un acercamiento a los centros educativos. El trabajo de campo se llevó a cabo en una alcaldía al norte de la Ciudad de México, concretamente en las escuelas secundarias que conforman una Zona Escolar, caracterizada por diez centros educativos, 4 de ellos concesionados a particulares, y seis pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, cuatro de estos últimos fueron los escenarios a partir de los cuales se puso a prueba la relación de estudio de este trabajo. En estos espacios se observaron los siguientes momentos:

a) *La vida cotidiana escolar.* Con la intención de acercarme a lo que ocurre en la gestión directiva, en este trabajo se prestó atención a lo que sucedía en la interacción del día a día de las escuelas propuestas para llevar a cabo el trabajo de la investigación. El trabajo de campo abarcó tres miradas: a. Entrevistas biográfico narrativa, b. Observación participante, c. Entrevistas a profundidad.

b) *Entrevista biográfico-narrativa.* Se realizaron con las y los directores de las instituciones escolares, la intención fue conocer la historia biográfica que cada director ha construido de sí mismo y de su ejercicio de autoridad en la institución a su cargo. Me interesó rastrear cómo concebían el ejercicio directivo antes de estar en el puesto y si esta perspectiva ha cambiado ahora que son directores. Se priorizó la evocación de recuerdos personales para rastrear posibles relaciones entre las regulaciones de género y su ejercicio de autoridad.

c) *Observación participante.* Esta técnica se utilizó en los Consejos Técnicos Escolares de las escuelas y la zona escolar, en este espacio, el colectivo docente, incluidos los directivos, tienen la oportunidad de diseñar y modificar el plan de intervención para su escuela, por ello me interesó observar cómo la o el directivo se relacionaba con los maestros, si lo hacía de forma democrática o desde la forma tradicional, a su vez, cuáles eran las respuestas de las y los maestros a la interpelación del director. Y si el plan de intervención, diseñado para el ciclo escolar

respondía a las políticas de igualdad sustantiva de género y el empoderamiento de las mujeres o si estas políticas pasan desapercibidas.

d) *Política del Estado* Para comprender el contexto de inteligibilidad donde se ejerce la autoridad y la micropolítica escolar, es necesario no perder de vista las políticas de Estado que impactan a los centros educativos. Ya que las escuelas son instituciones que dependen del gobierno, de tal forma que se ven obligadas a seguir las pautas dictadas desde la estructura gubernamental, así, los planes y programas de estudio, los perfiles del personal: docentes, directivos, asistentes educativos, emitidos por la Secretaría de Educación Pública y el personal educativo son de observancia obligatoria. Por lo anterior, en esta investigación se revisaron los perfiles, parámetros e indicadores que debe cumplir la o el docente con funciones directivas.

En este rubro se hizo una revisión exhaustiva de las políticas de estado enmarcadas en la perspectiva de género, ya que México, es suscriptor de los acuerdos internacionales para erradicar las brechas socio-históricas que generan desigualdades entre hombres y mujeres. La intención de dicho acercamiento fue rastrear su presencia en documentos normativos para la función directiva, como el perfil, los parámetros y indicadores dictados desde la SEP. Además de, poner en relación estas políticas con lo que ocurre realmente en la gestión directiva de las y los directores de la investigación. Por último, se buscó reflexionar sobre el impacto que la política de estado de la perspectiva de género, su transversalidad, así como la estrategia del empoderamiento de las mujeres, ha tenido impacto en la incorporación de las maestras a la función de dirección, es decir, si a partir de sus implementaciones un mayor número de docentes mujeres avanza profesionalmente a puesto de mando.

Capítulo 1. El discurso del género en las políticas de Estado

1. La perspectiva de género en las políticas del Estado Mexicano

Desde la primera Conferencia Internacional de la Mujer en 1975, el Estado Mexicano “ha firmado y ratificado todas las convenciones y acuerdos internacionales referidos a los derechos de las mujeres y la igualdad de género” (López y Maier, 2014, p. 43). En 1995 tuvo lugar la cuarta Conferencia Internacional de la Mujer en Beijing, los resoluciones del encuentro se plasmaron en la estrategia: *Declaración y Plataforma de Acción Beijing*, la cual plantea “la intención de masificar y acelerar la transformación de la desigualdad de género, oficializando un empuje institucional para visibilizar y deconstruir las desigualdades de género en las políticas públicas, las leyes y la vida cotidiana de las naciones adscritas” (López y Maier, 2014, p. 44).

Para alcanzar dicho objetivo se definieron cinco enfoques de trabajo: 1) la transversalización de la perspectiva de género en el quehacer estatal; 2) el impacto del ciclo de la vida en la vivencia de género; 3) el género como relación no es sinónimo de mujeres, incluye también a los hombres; 4) los derechos de género como derechos humanos indivisibles, inalienables e imprescriptibles y 5) la inserción del género en el paradigma del desarrollo humano, visto desde el reto de potencializar las capacidades para poder aprovechar las oportunidades (López y Maier, 2014, p. 49). Cabe resaltar que desde la CEDAW (ONU Mujeres, 1995) se impulsó la estrategia “empoderamiento de las mujeres”, la cual es entendida como el proceso, individual y colectivo, que permite mayor participación de las mujeres en los asuntos de toma de decisiones y acceso al poder. Así, desde la CEDAW (ONU Mujeres, 1995) se entiende que no hay igualdad sustantiva de género si no hay empoderamiento de las mujeres.

Asumiendo los compromisos internacionales adquiridos en la CEDAW (ONU Mujeres, 1995) el Estado Mexicano ha desplegado una serie de acciones estratégicas “desde los diferentes

gobiernos en turno” para alcanzar la igualdad sustantiva de género, aunque los avances no han sido insuficientes, pues como señala una de las recientes recomendaciones del comité de la CEDAW (ONU Mujeres, 2018), “la cultura machista y los estereotipos” no han sido superadas por las y los mexicanos”. Sin embargo, las acciones de los gobiernos han contribuido de formas diversas, por ejemplo: en el sexenio de Vicente Fox Quesada, el Plan Nacional de Desarrollo (Poder Ejecutivo Federal, 2001) reconoce que las mujeres viven en condiciones de inequidad, tanto en el ámbito regional, social y cultural; que se mantienen condiciones de dependencia, subordinación, exclusión, discriminación y violencia en las formas de relación entre mujeres y hombres, en los ámbitos familiar, social e institucional; reconoce que las mujeres participan de forma reducida en puestos de decisión.

El gobierno foxista, atendiendo la Declaración y Plataforma de Acción Beijing, introdujo en el Objetivo rector 2 de su PND (Poder Ejecutivo Federal, 2001) la idea de acrecentar la equidad y la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. Para ello se reconocieron las diferencias y desigualdades sociales entre los grupos y, en el apartado *b*, se plantea la necesidad de crear las condiciones para eliminar la discriminación y la violencia hacia las mujeres. Por lo anterior, se diseñaron políticas públicas para incrementar la igualdad entre los géneros, mediante el acceso de las mujeres a los medios y recursos para el desarrollo integral de sus capacidades. En el ámbito educativo la estrategia consistió en brindar servicios con calidad para lograr la igualdad de capacidades.

En el sexenio de Felipe Calderón 2006 -2012 hubo avances importantes en favor de la igualdad de género. El primero de ellos fue la incorporación de la perspectiva de género a cada uno de los ejes que conformaron el PND (Poder Ejecutivo Federal , 2007). Por ende, a las

estrategias, acciones y políticas que de él se desprendieron. El segundo avance importante fue la generación de la Ley General de Acceso

de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia, publicada en el Diario Oficial de la Federación (2007). El PND (Poder Ejecutivo Federal , 2007) tuvo como eje rector el “Desarrollo humano sustentable”, el cual buscaba la creación de una atmósfera en que todos pudieran aumentar su capacidad de oportunidades; en este sentido, el Eje 3 del documento promovía acciones que propiciaran la equidad e igualdad entre los mexicanos, por ejemplo, en materia educativa se buscaría reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales, para acceder a las oportunidades educativas.

El objetivo 16 del eje 3 buscaba “Eliminar cualquier discriminación por motivos de género y garantizar la igualdad de oportunidades para que las mujeres y los hombres alcancen su pleno desarrollo y ejercieran sus derechos por igual”. A partir de este objetivo se desprendieron una serie de estrategias encaminadas a la igualdad de género, mismas que consistieron en la implementación de políticas públicas con perspectiva de género de manera transversal en toda la Administración Pública Federal (APF); así como asumir el principio de igualdad como eje rector de planes y acciones en los tres órdenes de gobierno para que todas las personas tuvieran las mismas oportunidades de desarrollar su potencial.

Al respecto, cabe resaltar que la estrategia de transversalizar la perspectiva de género en todos los programas sociales fue planteada en la CEDAW en 1995, pero fue hasta el 2006 que el Estado mexicano la plasma en el PND sexenal. En este orden de ideas, en 1997 el Consejo Económico y Social de las Naciones Unidas, definió el concepto de transversalización de género en los siguientes términos.

el proceso de valorar las implicaciones que tiene para los hombres y para las mujeres cualquier acción que se planifique, ya se trate de legislación, políticas o programas, en todas las áreas y en todos los niveles. Es una estrategia para conseguir que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, al igual que las de los hombres, sean parte integrante en la elaboración, puesta en marcha, control y evaluación de las políticas y de los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, de manera que las mujeres y los hombres puedan beneficiarse de ellos igualmente y no se perpetúe la desigualdad. El objetivo final de la integración es conseguir la igualdad de los géneros. (OIT)

Bajo el discurso de la transversalización de la perspectiva de género la autoridad pública federal buscaba difundir y divulgar la importancia de la igualdad entre mujeres y hombres; así como promover la eliminación de estereotipos establecidos en función del género, y así, dar paso a una nueva cultura donde se otorgara el mismo valor a todas y todos; erradicar las prácticas discriminatorias hacia las mujeres, que desde la niñez les es asigna un papel inferior y de subordinación en todas las esferas de la vida cotidiana; y combatir la discriminación hacia las mujeres en el ámbito laboral, entre otras.

Por su parte, el sexenio de Enrique Peña Nieto, comprendido entre 2012-2018, muestra en su PND (Poder Ejecutivo Federal , 2013) una constante en las estrategias en favor de la igualdad de género. Por primera vez se utiliza el concepto “*igualdad sustantiva de género*” recomendada años atrás por la CEDAW. Retoma las estrategias de la transversalidad de la perspectiva de género, misma que buscaba que en toda la administración se garantizara la igualdad sustantiva entre hombres y mujeres, pues los diagnósticos para la elaboración del PND (Poder Ejecutivo Federal, 2013) mostraron que la población seguía enfrentando brechas de género en todos los ámbitos. Así, en el caso de las mujeres, las desventajas se ubicaron en la salud reproductiva, el mercado laboral

y el empoderamiento, entendido como la mayor participación de la mujer en los procesos de toma de decisiones y acceso al poder. Sobre este punto, cabe recordar, que el empoderamiento de las mujeres también fue impulsado desde la CEDAW como estrategia para alcanzar la igualdad sustantiva de género.

Además, el PND (Poder Ejecutivo Federal, 2013) de la administración dice incorporar por primera vez la perspectiva de género como principio esencial, contemplando la necesidad de realizar acciones especiales orientadas a garantizar los derechos de las mujeres y evitar diferencias de género causantes de desigualdad, exclusión o discriminación. Para lograr estas metas, el PND (Poder Ejecutivo Federal, 2013) propone fomentar un proceso de cambio profundo que comience al interior de las instituciones de gobierno donde aún se reproducen roles y estereotipos de género y que repercuten negativamente en el éxito de las políticas públicas. Aunado a ello, establece que el Estado Mexicano hará tangibles los compromisos internacionales asumidos en la CEDAW y lo establecido en la Ley de Planeación referente a la incorporación de la perspectiva de género en la planeación nacional. En materia laboral reconoce que las mujeres siguen ocupando cargos de menor jerarquía y desempeñando actividades propias de los roles asignados a su género: vendedoras, profesoras, enfermeras y cuidadoras de niños.

En el sexenio encabezado por Andrés Manuel López Obrador 2018-2024, la agenda de género continuó vigente, así lo demuestra el PND 2019-2024 (Poder Ejecutivo Federal , 2019) conformado por varios objetivos generales que a su vez son permeados por tres ejes transversales: el primero de ellos es “Igualdad de género, no discriminación e inclusión”. El PND (Poder Ejecutivo Federal , 2019). Explica que este eje parte de un diagnóstico general que reconoce las desigualdades que aún existen por motivo de sexo, género, origen étnico, edad, condición de discapacidad y condición social o económica, además de las desigualdades territoriales. Menciona

que este eje se fundamenta en el artículo 1° de la Constitución Política Mexicana, que establece que todas las personas son titulares de derechos humanos y que el Estado Mexicano está obligado a garantizarlos. En este sentido, cada uno de los objetivos generales del PND promueve estrategias encaminadas a responder al eje transversal “igualdad de género, no discriminación e inclusión”, pero además se derivan los siguientes programas nacionales: el Programa Nacional para la igualdad y No Discriminación, el Programa Integral para Prevenir, Atender, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres y el Programa Nacional para la Igualdad entre Hombres y Mujeres.

Este breve acercamiento a los diferentes PND da cuenta de las acciones emprendidas desde los distintos gobiernos mexicanos para dar cumplimiento a los compromisos internacionales, sin embargo, frente a las condiciones actuales que viven miles de mujeres en el país; y la recomendación de la CEDAW (ONU Mujeres, 2018) sobre la urgencia de diseñar una estrategia que erradique la cultura machista y estereotipada cabe preguntarse: ¿cuál podría ser la causa para que la transversalización de la perspectiva de género no se haya instalado en el imaginario de la sociedad mexicana? Pero, sobre todo, en las instituciones públicas como las escuelas de educación pública. Al respecto López y Maier (2014) plantean que desde los gobiernos se ha visto la desigualdad como un problema exclusivo de las mujeres, sin hacer explícito que se trata de relaciones de poder.

Dicho lo anterior se puede sugerir que, la interiorización de la norma de género y su constante producción en la vida diaria, dan como resultado la persistencia de las expresiones machistas y el fracaso o la poca efectividad que han tenido las estrategias propuestas en las legislaciones, programas nacionales e incluso en los planes sexenales. Por lo tanto, en la cotidianidad la norma de género, sobre lo masculino y lo femenino, refuerzan la raigambre machista y patriarcal de la sociedad mexicana, afectando los espacios de convivencia públicos y

privados del día a día. Por ejemplo, en el ámbito educativo, la cultura machista y estereotipa se visibiliza en las relaciones de poder donde los comportamientos y actividades colocan en posición de desventaja a las mujeres frente a los hombres. En este sentido, instalar la perspectiva de género en el ámbito educativo se convierte en un reto ambicioso, toda vez que como afirman Cruzata y Rodríguez (2016) al referirse a las políticas educativas de la gestión directiva: “...los cambios no ocurren de modo mecánico, requieren de conductores, de líderes que piensen un futuro diferente y que sean capaces de conducir a las comunidades educativas...” (p. 2). Para el tema que nos ocupa, dicho cambio debe conducir a las escuelas por el rumbo de la igualdad sustantiva de género.

Por ello, se puede decir, al menos provisionalmente, que frente al discurso de la igualdad sustantiva de género el avance ha sido poco, ya que muchas de las recomendaciones hechas al Estado mexicano en 2018 por la CEDAW, ponen de manifiesto que las condiciones de inequidad y desigualdad entre mujeres y hombres siguen vigentes, y además, que en gran medida esto se debe a la cultura machista y estereotipada que sigue impregnando el imaginario colectivo y que se pone en marcha en la relación de convivencia diaria en diferentes espacios. Por ello, el empoderamiento de las mujeres ha tenido poco alcance, toda vez que las desigualdades se siguen pensando como problemas de las mujeres y no como una consecuencia de las relaciones de poder que jerarquizan la vida en sociedad.

A lo anterior, cabe agregar, que muchas mujeres profesionistas han logrado acceder a puestos de poder de mando medio, como es el caso de las directoras de educación básica, e incluso, en la administración pública aumenta el número de mujeres que ocupan puestos en diferentes secretarías gubernamentales en comparación a sexenios anteriores. A primera vista, se podría afirmar que dicho acceso se vincula con las estrategias de empoderamiento de las mujeres y la igualdad sustantiva de género. Sin embargo, habría que estudiar cómo ejercen sus funciones, es

decir, ¿cómo consideran que deben asumir su cargo de autoridad frente a las y los otros?, ¿cómo entienden el poder que dicho cargo les confiere? ¿Cuáles podrían ser los modelos de referencia de los que parten para desempeñarse? ¿Cómo entienden lo que se espera del puesto que ocupan? E incluso ¿Cómo empatan su vida profesional con su vida privada? ¿Qué tipo de reconocimiento reciben por parte de sus colaboradores y sus jefes? y ¿Cómo se percibe su autoridad en el nivel social?

Para dar posibles respuestas provisionales a los cuestionamientos anteriores retomé las explicaciones de Judith Butler (2004) en su texto *Regulaciones de género* en el cual argumenta, que el género regula a través de la normalización nuestro actuar en el mundo, es entonces, una norma que opera dentro de las prácticas sociales. Dice Butler (2004) “La norma gobierna la inteligibilidad, permite que ciertos tipos de prácticas y acciones sean reconocibles como tales” (Butler, 2004, p. 10) legitimándolas. Considerando esta afirmación y se traslada al caso educativo que nos ocupa, se puede suponer que las prácticas y acciones que debe desempeñar la figura directiva están legitimadas no solo desde el estado, mediante la normativa oficial, sino también desde la comunidad que la reconoce.

¿Pero de qué manera la función directiva pudiera estar permeada por las regulaciones de género? Butler (2004) explica que el género “es el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino” (Butler, 2004, p. 11). Lo anterior, abre la posibilidad de que históricamente la función directiva ha estado relacionada con la autoridad masculina y hetero-patriarcal. Cabría preguntarse ¿qué sucede cuando quién ejerce dicho cargo no cumple con la norma establecida? Siguiendo las explicaciones de Butler se puede sugerir que, de forma consciente o inconsciente, buscamos incesantemente la normalización, utilizando violencia, exclusión, ninguneo, discriminación para continuar reproduciendo las normas de género. Si esto es así, entonces, hay la posibilidad de que el aparato regulatorio del género

determina la concepción que tenemos del director de escuela, del tal modo que cuando una mujer ocupa dicho cargo se asume que su desempeño debe estar en función de la definición masculina y hetero-patriarcal.

Este planteamiento abre el camino para comprender por qué la estrategia del empoderamiento de las mujeres y la igualdad sustantiva de género han tenido muy pocos avances, ya que muchas mujeres ven obstaculizado su crecimiento y desarrollo profesional, al desempeñarse en una sociedad regulada por normas de género machistas y patriarcales, específicamente en el ámbito educativo. Además, también puede ayudar a pensar por qué muchas mujeres reproducen la normativa de género y esperan que sus colegas mujeres también lo hagan. En este sentido, cabe recordar que la escuela no solo enseña los contenidos de los planes y programas de estudio, aquello que llamamos currículum oficial, sino que las futuras generaciones de hombres y mujeres aprenden en la escuela también lo que ven y viven en la organización y funcionamiento del espacio escolar (Díez, Terrón, Valle, y Centeno, 2002)

De este modo, comprendiendo que las prácticas formales e informales de la escuela contribuyen a la conformación identitaria de los sujetos, conviene pensar qué acciones de las y los directivos, por pequeñas que éstas sean, abonan a la subjetivación del alumnado o bien permiten la interacción del profesorado con la figura directiva, ya sea como subordinados a su figura de autoridad, o bien, como profesionales con metas y objetivos comunes, es decir, lo que se conoce como micropolítica escolar. Dicho de otro modo, qué prácticas contribuyen a la reproducción del ejercicio de autoridad tradicional, o bien inauguran la posibilidad de convivir en una comunidad donde el ejercicio de autoridad permite nuevas posibilidades de interacción orientadas hacia la igualdad sustantiva y el empoderamiento de las mujeres.

1.2 La incorporación de las mujeres a puestos directivos

En el apartado anterior se muestra que en las últimas administraciones se ha dado cumplimiento a los acuerdos internacionales de acortar las desigualdades entre hombres y mujeres. Así lo demuestran los PND revisados, con ello se podría afirmar que México está en la punta de lanza gracias a la implementación de la estrategia de transversalización de la perspectiva de género y empoderamiento de las mujeres, que como se ha dicho, busca la participación de las mujeres en los espacios de toma de decisiones en condiciones de igualdad con los hombres, no sólo en el acceso sino en la permanencia en los puestos y en las condiciones en que los ocupan.

Sin embargo, cabe la posibilidad de que este acceso no esté concretizado en términos reales, y que únicamente se enuncie en el discurso político. Por esta razón se indagó por la cobertura de los cargos directivos en las escuelas secundarias, diferenciada por sexo/género. Para ello se consultó una publicación anual de la SEP *Panorama educativo de México*, del 2003 al 2019, (INEE, 2014)(INEE, 2009) (INEE, 2018) cabe señalar que no todos los Panoramas brinda información sobre el perfil del personal directivo de este nivel.

Uno de los hallazgos más relevantes fue que la publicación carece de perspectiva de género ya que los datos no se presentan desagregados entre hombre y mujeres. Por ejemplo, se reporta el porcentaje total de directores hombres a nivel nacional, sin nombrar a las maestras en el cargo. La publicación lo menciona de la siguiente forma: “Sexo (hombres, el complemento corresponde al número de mujeres)” (INEE, 2014, p. 171). De este modo, se pierde información relacionada con las distintas variables seleccionadas, tales como el tipo de servicio de educación secundaria donde ejercen la función directiva, el tiempo de dedicación a la función, el grado académico, entre otras. Además, a todas luces se puede observar la contradicción del discurso y lo que realmente con la perspectiva de género y su transversalización.

Otro fenómeno relevante es que con la información obtenida no se logra hacer un comparativo en términos de ocupación del cargo entre hombres y mujeres, sin embargo, se aprecia una tendencia a la ocupación de los cargos directivos por parte de los hombres. Lo anterior confirma la contradicción del discurso político, pues como se ha señalado, México ha suscrito los acuerdos internacionales para acortar las brechas de género, e incluso en la revisión de los PND de las últimas administraciones no ha dejado de tener presencia. Además de la aparente regulación normativa que ha tenido mediante la Ley de acceso a una vida libre de violencia o incluso la estrategia de transversalización y empoderamiento de las mujeres. Para la ilustra lo anterior se presenta la siguiente tabla:

Tabla 1
Directores y docentes de educación secundaria por sexo

Año	Directores		Docentes	
	Sexo		Sexo	
	H	M	H	M
2008	66.7%		s/d	s/d
2009	66.7%		51.3%	
2010	58.3%		49.4%	
2012	62.4%		49.9%	
2013	57.6%		s/d	s/d
2015	63.2%		48.1%	51.9%

Fuente: (INEE, 2009; INEE, 2014; INEE, 2018)

Si bien los datos pueden ser limitativos ya que el número de docentes que trabajan en el nivel pueden variar, resulta interesante observar que, en todos los años reportados, el porcentaje de directores hombres supera al de mujeres. Asimismo, cuando se disponen de cifras del personal directivo y docente en un mismo año, se observa que, en la planta docente, las mujeres superan el

porcentaje de hombres; sin embargo, la mayoría de los directores son hombres. La revisión no muestra las causas que expliquen esta diferencia, pero sorprendentemente, aunque las mujeres representan la mayor parte de la planta docente, no ocupan puestos de toma de decisiones en la misma proporción que los hombres. Lo cual confirma la contradicción del discurso político sobre la perspectiva de género, su transversalización y el empoderamiento de las mujeres.

Aunque en la revisión de las publicaciones no se mencionan las causas del fenómeno de mayor número de directores a pesar de haber más maestras en el nivel, existía la posibilidad de que en esta investigación se vislumbraran algunas luces a partir de la puesta en relación de los datos de campo, obtenidos en las entrevistas con enfoque biográfico narrativo de las y los directores del estudio y , su posterior análisis desde las aportaciones teóricas sobre cómo las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad de hombres y mujeres en el cargo.

En este orden de ideas se revisaron las convocatorias de promoción al cargo directivo. A partir del sexenio de 2012-2018 el acceso al cargo tuvo lugar mediante concurso de oposición, anterior a esto se llegaba a la dirección mediante el sistema de escalafón, que, si bien estaba normado, era común asociarlo a prácticas de corrupción. En el sexenio citado se publicó La Ley de Servicio Profesional docente y a través de la Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente (CNSPD) que sería la encargada de asegurar el ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia de docentes y directivos al acreditar sus capacidades en sus respectivas funciones, trayendo como consecuencia una serie de protestas por lo punitivo de la medida. Sin embargo, para este trabajo es importante recalcar que por primera vez se accedía o se permanecía en el cargo de forma distinta.

Ahora bien, si a partir de esta fecha se concursó para acceder al cargo, donde maestras y maestros podían participar y si los requisitos solicitados no estaban relacionados con el

sexo/género, coadyubando a reforzar la idea de empoderamiento de las mujeres al acceder a puesto de mando medio de toma de decisiones, cómo puede explicarse, que, según la información obtenida en Panoramas, para 2013 y 2015, seguía siendo una constante un mayor número de directores varones ocupando estos puestos. Una posible respuesta se deba a que no basta con enunciar un discurso, en este caso, asumir la perspectiva y transversalización de la perspectiva de género, sin antes generar las condiciones necesarias para hacer realidad que las maestras estén en condición de participar.

Generar dichas condiciones si es un asunto relacionado con el sexo/género, pues sin importar la profesión que se desempeñe, las mujeres mexicanas, nos seguimos enfrentando a situaciones que limitan nuestro crecimiento profesional, concretamente me refiero al techo de cristal y al piso pegajoso, ambas relacionadas con el ser mujer en una sociedad machista y patriarcal, que nos encasilla en la maternidad y el cuidado. Desde este punto de vista podría entenderse que las maestras no participen para la función directiva ya que antepone el cuidado de los hijos y familia a su propio desarrollo profesional, y quienes logran acceder se encuentran con un conjunto de obstáculos cimentados nuevamente en actitudes de dominación machista y patriarcal.

1.3 Funciones de la figura directiva: perfil, parámetros e indicadores

Con la incorporación del concurso de oposición para el ascenso y permanencia de la función directiva, el Estado a través de la SEP, emitió el documento titulado Perfil, Parámetros e Indicadores para *Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica*. En él se definen “los parámetros e indicadores para orientar los procesos de evaluación del desempeño en el servicio público educativo y la formación continua del personal” (SEP, 2017, p. 7). Además de ser un referente para el desarrollo de buenas prácticas. El texto menciona que el propósito de la

evaluación del desempeño para el personal con funciones de Dirección y Supervisión tiene como propósito principal que “ellos y el sistema educativo cuenten con referentes comunes para la reflexión y el diálogo sobre las prácticas docentes que permiten un desempeño eficaz para que los alumnos logren los propósitos de la Educación Básica” (SEP, 2017, p. 7).

Desde la introducción del documento se puede notar el desapego con la perspectiva de género, ya que el lenguaje utilizado redundante en lo sexista al utilizar solo categorías gramaticales como él y los, a favor podría argumentarse que son formas neutras, sin embargo, la reconfiguración del lenguaje es parte de la perspectiva de género, ya que la insistente reiteración de estas categorías invisibiliza y excluye el trabajo histórico de las maestras al interior del sistema educativo, e incluso, en algunos ciclos escolares hay más mujeres en la docencia tal como se mostró anteriormente. Algo similar sucede cuando enuncian el logro de los propósitos de la educación básica, pues nuevamente aluden a “los alumnos” sin mencionar que a la escuela asisten también alumnas.

En el documento en mención se expresa las características, cualidades, aptitudes, conocimientos, habilidades y actitudes que los directivos deben poseer para desempeñarse y dirigir de forma eficiente una escuela. Por ello las acciones que realicen deberán estar enfocadas en ofrecer un servicio de calidad que favorezca el máximo logro académico de los alumnos. Reconoce la función como pieza clave para coordinar el trabajo con el colectivo docente desde la autonomía de gestión, de tal forma que deben ser capaces de comprometerse con su función y con “la promoción de buenas prácticas de enseñanza, el aprendizaje de ellos niños, la inclusión, la igualdad de género y respeto de los derechos” (SEP, 2017, p. 13) estos y otros aspectos quedan agrupados en cinco dimensiones, con parámetros e indicadores de extensión variable según cada una de ellas. Las dimensiones son las siguientes:

Tabla 2

Dimensiones de la función directiva

Dimensión	Características de la función directiva
Dimensión 1	Un director que conoce su escuela y el trabajo en el aula, así como las formas de organización y funcionamiento escolar para lograr que todos los alumnos aprendan.
Dimensión 2	Un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela.
Dimensión 3	Un director que se reconoce como profesional que mejora continuamente para asegurar un servicio educativo de calidad.
Dimensión 4	Un director que asume y promueve los fundamentos inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad.
Dimensión 5	Un director que reconoce el contexto social y cultural de la escuela y establece relaciones de colaboración con la comunidad, la zona escolar y otras instancias, para enriquecer la tarea educativa.

Fuente: (SEP, 2017)

Cada una de estas dimensiones está conformada por una serie de acciones que debe promover un director en la gestión de su función. Para este trabajo se revisó cada acción y se pudo identificar que la perspectiva de género aparece en muy pocas ocasiones. Aparece por primera ocasión en la *Dimensión 2*: un director que ejerce una gestión escolar eficaz para la mejora del trabajo en el aula y los resultados educativos de la escuela. La perspectiva de género se enuncia así.

Tabla 3

Dimensión 2 de la función directiva

Parámetro	Indicador
2.5 construye ambientes de trabajo en la escuela donde es posible que todos aprendan.	2.5.2 Desarrolla estrategias para integrar a nuevos profesores o personal que se incorpora al plantel a su cargo, considerando la perspectiva de género y la no discriminación.

Fuente: (SEP, 2017)

La perspectiva de género no vuelve a mencionarse hasta la *Dimensión 4*: Un director que asume y promueve los fundamentos inherentes a su función y al trabajo educativo, con el fin de asegurar el derecho de los alumnos a una educación de calidad. A continuación, se enuncian lo descrito en el parámetro e indicador que mencionan la perspectiva de género.

Tabla 4

Dimensión de la función directiva

Parámetro	Indicador
4.2 Gestiona ambientes favorables para el aprendizaje, la sana convivencia y la inclusión educativa.	4.2.1 Implementa acciones que fomenten actitudes de compromiso, colaboración, solidaridad y equidad de género en la comunidad escolar.
	4.2.3 Establece, con el colectivo escolar, reglas de convivencia que incluyan la perspectiva de género y la no discriminación.
	4.2.5 Establece estrategias para la promoción de ambientes de inclusión y equidad, y que eviten la reproducción de estereotipos.
4.3 Demuestra las habilidades y actitudes requeridas para la función directiva.	4.3.1 Desarrolla su función directiva con responsabilidad, honradez, integridad, igualdad y respeto.

Fuente: (SEP, 2017)

Es notorio que, según este documento, la perspectiva de género es poco necesaria como dominio para que una o un director asuman la función. Otras de las características a resaltar en este documento es la reiterada repetición de palabras como: colaboración, fortalecimiento, diálogo, respeto, responsabilidad, honradez, integridad, liderazgo, negociación, resolución de conflictos, reconocimiento, acompañamiento, sentido de identidad, escucha activa, legalidad, transparencia, rendición de cuentas, estrategias de comunicación, empatía, consenso; todas ellas relacionadas con la gestión eficaz del centro educativo.

A primera vista lo anterior podría leerse como un aspecto positivo, pues se estaría hablando que la micropolítica escolar estaría impregnada de las habilidades, capacidades, valores, aptitudes y actitudes mencionados en el documento, sin embargo, nuevamente hay una disociación entre el discurso oficial y la realidad de las escuelas, por ejemplo, en el texto *Experiencias compartidas de gestión educativa. 13 narraciones de trabajo colaborativo* de la Biblioteca para directivos y Supervisores en el DF. (SEP, 2014). El trabajo expone la recuperación de experiencias sobre la gestión escolar y educativa en escuelas de la CDMX.

Según la descripción metodológica del trabajo, para la compilación de las experiencias narrativas, la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal, emitió una convocatoria para docentes, directivos y supervisores escolares a fin de narrar y compartir experiencias, teniendo como propósitos:

- Brindar un medio para el intercambio de prácticas y experiencias...para propiciar mejoras en la gestión de las escuelas, y consecuentemente elevar el logro educativo.
- Dar a conocer experiencias narradas por las figuras docentes, directivas y de supervisión.
- Fortalecer las capacidades de gestión.

Para alcanzar estos propósitos se propusieron cuatro líneas de trabajo:

1. **Vinculación.** Narrativas de procesos de gestión realizados por la escuela y con la comunidad para lograr la colaboración.

2. **Equidad e inclusión.** Narrativas que retomaran el diseño e implementación de estrategias o con el desarrollo de prácticas dirigidas a reconocer las fortalezas y enfrentar mejor los retos de las mujeres en el desempeño de la dirección o supervisión, ya sea por su condición de género, por su origen cultural y de lengua. Y narrativas para la atención equitativa e inclusiva de todos los niños y niñas.

3. **Participación de los diferentes actores dentro de la escuela.** Narrativas que aborden los esfuerzos realizados en el CTE con el fin de promover el liderazgo horizontal, así como relaciones, acciones y decisiones con un fuerte contenido democrático.

4. **Gestión escolar.** Narrativas que sistematizaran los procesos administrativos para mejorar la organización escolar; identificaran las necesidades de mejora y generación de disposiciones para el cambio; y, por último, que presentaran procesos de mejora en la infraestructura escolar.

En la revisión de las narrativas se observó que la perspectiva de género no fue una temática abordada, ya que, en el trabajo final no hay ninguna de ellas que aborde las fortalezas ni las estrategias de las mujeres desempeñando la función de dirección. En la línea 2 de Equidad e inclusión las narrativas presentadas se enfocaron en rescatar experiencias sobre las acciones que ponen en marcha las escuelas para atender la inclusión de ciertos sectores de la población.

En la línea de Gestión escolar las narrativas presentadas eran fueron dos, la primera escrita por una maestra en el cargo que cuenta las vicisitudes de la función, exponiendo que un directivo debe cumplir con un sin de aspectos administrativos que le impiden posicionarse como líder

pedagógico, además, recalca que los errores que había tenido eran visto de forma negativo y no como aprendizaje

(...) siempre estaba expuesta al error, y en ese entonces gestionar el error no era propósito de aprendizaje, sino que implicaba, incluso, hasta meterme al bote de basura para rescatar la bolsita de los talones de los niños de primer año que tiré porque pensé que ello no era fundamental para la entrega. (SEP, 2014, p. 70)

En la narrativa la maestra menciona que por “cuestiones laborales personales se separó del cargo” (SEP, 2014, p. 70) y regresó a grupo, pero con otra visión de la función directiva, por ejemplo, se dio cuenta que muchas de las acciones desplegadas desde de la dirección no son retomadas y no impactan en el trabajo de aula, además de que el colectivo docente ve a la figura como un verdugo sin tener en cuenta todas las funciones y responsabilidades que debe resolver. Llama la atención que la maestra no vincula su constante exposición al error con los estereotipos de género como el techo de cristal, es decir, no se cuestiona si la constante observación de la que era objeto podía vincularse con una barrera para su realización profesional.

En la misma línea se expone una narrativa construida a partir de entrevistas de campo al personal directivo y colectivo docente de una escuela secundaria de la Ciudad de México, el análisis muestra que las propuestas de mejora están centradas en el liderazgo de la figura directiva, sin embargo hay una urgente necesidad de cambiar el pensamiento centralista de la función por un trabajo colaborativo “...la nueva gestión educativa conlleva a cambiar este pensamiento centralista y dar paso al trabajo colaborativo de todas las personas que convergen en una escuela” (SEP, 2014, p. 85).

Apoyándose de las entrevistas la narrativa concluye que:

- El trabajo directivo está fundamentado en el área administrativa.

- Las cuestiones estructurales y administrativas, con sus saturaciones, impiden a la figura involucrarse con factores que puedan mejorar la enseñanza.
- El trabajo colaborativo se ve limitado al no brindar espacios para desarrollar lazos comunicativos entre la figura y la comunidad escolar.
- La figura busca el cumplimiento de la norma y no aborda los problemas de la escuela.
- No hay una propuesta clara de autogestión en los centros escolares, ya que sigue siendo el director la figura central de toma de decisiones.
- El director debe dejar de imponer, para abrir paso a la toma de consciencia... implica una habilidad de análisis y reflexión por parte del director.
- El director debe transmitir a su grupo de trabajo confianza y sentido de lealtad.

La revisión de las narrativas pone en evidencia una brecha importante entre el discurso de los Perfiles, Parámetros e Indicadores (PPI) solicitados para la función directiva y la realidad de las escuelas, ya que éstos proponen descentralizar la figura, pero en la práctica aún persiste. Además, la perspectiva de género no es una visión presente en la gestión directiva. Finalmente, es importante señalar que desde el 2022 con la Nueva Escuela Mexicana (NEM) se está proponiendo un cambio de paradigma, para este trabajo no se revisaron los nuevos PPI.

1.4 La Nueva Escuela Mexicana: revalorizar las funciones de dirección

Con la puesta en marcha del modelo pedagógico de la Nueva Escuela Mexicana, fundamentado en los derechos humanos de las y los estudiantes, la revalorización del magisterio, el respeto por la naturaleza y el medio que se habita, la formación continua de los actores educativos, entre otros, la figura de dirección parece tomar un camino distinto al que se venía desarrollando con otros Planes de Estudio.

Es importante puntualizar que, en este Plan de estudios, uno de sus planteamientos filosóficos es la igualdad sustantiva de género, mismo que permea elementos concretos del Plan, como el perfil de egreso, e incluso, uno de los ejes articuladores que atraviesan todo el currículum es: igualdad de género. Asistimos a un evento histórico en donde por primera vez la búsqueda de la igualdad permea la vida de las escuelas a través de los contenidos y procesos de desarrollo de aprendizaje con que cada maestra y maestro debe trabajar en el aula.

Si bien la NEM promueve un cambio de paradigma, los resultados están lejos de verse reflejados, ya que no basta, con que en el papel se coloque “transversalización de la perspectiva de género”, “igualdad de género” o “empoderamiento de las mujeres” si las condiciones aún las mismas, ya que, por ejemplo, no queda muy claro cómo se trabaja en el salón de clases desde el eje articulador igualdad de género toda vez que falta reflexión sobre el origen y mantenimiento del binarismo sexo/género que fundamenta la sociedad patriarcal. Sería necesario conocerlo para deshacer las prácticas naturalizadas sobre el tema.

En este tenor la figura de la dirección se enfrenta a un reto muy importante, pues se busca que las y los directores de las escuelas cambien de realizar solo actividades administrativas para convertirse en líderes pedagógicos que promuevan entre sus colectivos docentes el humanismo mexicano, el trabajo colaborativo, el diálogo y escucha con la comunidad, el sentido de identidad, el respeto a todos los derechos del estudiantado, el rescate de sus saberes y la apropiación del conocimiento.

Capítulo 2. Marco teórico

Las siguientes líneas darán cuenta de los conceptos teóricos que permitieron reflexionar sobre la relación de estudio de esta investigación, además, al tratarse de una investigación flexible, se tuvo la posibilidad de ir integrando otros conceptos que surgieron a partir del análisis de la información obtenida en campo. Las nociones que a continuación se presentan, son, en sentido amplio, el punto de partida del trabajo. En primer lugar, se revisaron y retomaron los postulados de Judith Butler sobre las regulaciones y performatividad del género. Dada la complejidad del corpus teórico butleriano se revisaron otros autores que se vinculan con su obra, proporcionando una mayor comprensión teórica. Del mismo modo, se retomó el concepto de autoridad desde la perspectiva de Beatriz Greco. También, se ahondó en el concepto de micropolítica a partir de la idea de Foucault. Cabe mencionar que el capítulo teórico que aquí se presenta, será ampliado conforme se avanza en la revisión teórica y el desarrollo metodológico del trabajo.

2.1 Autoridad.

Uno de los conceptos de los que partió esta investigación es la noción de autoridad la cual fue el eje rector del trabajo, toda vez que se buscó entender cómo ejercen la autoridad las mujeres en puestos directivos. En un inicio retomé lo que desde el sentido común la sociedad suele compartir como saberes mediante ideas de la vida diaria, las siguientes frases sirven de ejemplificación: “se sube a un ladrillo y se marea”; “a las autoridades hay que obedecerlas”; “es jefe y perdió el piso”; entre otras. Aunado a estos dichos, se enlazó la idea de Autoridad legítima de (Weber, 2014) que se entiende cuando se habla de autoridad de modo jerárquico, en donde un individuo está facultado para mandar e imponerse sobre otro u otros. Así por, ejemplo, el padre o la madre son la primera autoridad a la que nos sometemos, posteriormente al ingresar a la educación formal son los maestros y directivos las autoridades con las que convivimos.

Con la intención de profundizar en la noción de autoridad, para esta investigación se retomó la noción de autoridad propuesta por Beatriz Greco (2008) quien no solo cuestiona el propio concepto, sino que también lo aborda como una relación que debe ser reconocida por quien está sometida a ella, no en un sentido de dominación, sino de lazos en el espacio del “vivir juntos”, lo cual descola la idea de autoridad tradicional del sentido común y autoridad legítima de (Weber, 2014) que generalmente es la más recurrente entre las instituciones sociales, es decir, la idea de autoridad que permea en el imaginario social es de sometimiento, de obediencia de arbitrariedad, de abuso, razones por las cuales a las autoridades hay temerles.

Para Greco (2008) la autoridad es relacional, reconocida, cinética, responsable, transformadora e igualitaria. Para clarificar a qué se refiere la autora cuando enuncia estas características, explicaré brevemente cada una de ellas. En primer lugar, la autoridad es relacional porque se ejerce entre dos o más individuos “en una trama de encuentros, allí donde al menos dos -en relación asimétrica- entrelazan sus subjetividades en un tiempo y un espacio cultural, histórico, social en común...de lazos, de relaciones, de dos o más de dos y de lo que entre ellos ocurre” (p. 15).

La autoridad debe ser reconocida, dice Greco, siguiendo a Kojève, pues solo existe en la medida en que se le otorga legitimidad aceptando “aquello que la autoridad dispone o determina sin oponerse, teniendo la posibilidad de reaccionar en su contra” (p. 41). explica que dicho reconocimiento lleva implícita la posibilidad de reacción de una forma consciente. La autoridad también es cinética porque pone en marcha un cambio en el otro en el momento mismo que se mueve del lugar jerárquico y se permite un encuentro con el otro, “implica un estar allí” haciéndose cargo (p. 47). Las ideas de Douailler y Arendt son retomadas por Greco (2008) para argumentar la posibilidad de transformación que tiene la autoridad. Al respecto el origen latino del término

auctoritas, el cual refiere no solo al autor sino también al crecimiento, abona en esta dirección: “...la autoridad no vale tanto por sí misma como por lo que hace nacer y crecer” (p. 45).

Finalmente para Greco (2008) la autoridad es igualitaria en el sentido que esa igualdad apela a la alteridad del otro, sujetos que pueden decir “rompiendo la lógica institucional,...de un orden establecido dado. Es un proceso de redistribución de los cuerpos en los espacios y tiempos que les están asignados” (p. 62).

Si bien es cierto que el concepto de autoridad puede ser entendido como una relación de dominio y subordinación, Greco (2008) propone una nueva forma de entender el concepto, en este sentido, me interesó indagar si lo expuesto por la autora se hace presente en el ejercicio directivo de las escuelas donde se llevó a cabo la presente investigación, pero sobre todo, si hay entre las directoras signos o señales de formas diferentes de concebir y construir la autoridad, es decir, los juegos de micropolítica de cada escuela, esta nueva forma de entender la autoridad, ya sea por quien la ejerce, pero también por el resto de la comunidad como las y los docentes y el estudiantado.

2.2 Micropolítica escolar.

La micropolítica escolar fue uno de los conceptos clave de este trabajo, el cual pretende indagar de qué forma las regulaciones de género inciden, determinan o afectan el ejercicio de autoridad entre el personal directivo, pero también la micropolítica escolar que se gesta al interior de las escuelas secundarias donde se llevó a cabo la investigación.

Generalmente, cuando usamos la palabra política es para hacer alusión a las decisiones que desde el Estado se despliegan para la gobernanza de la población, sin embargo, la política no solo compete a los mandatos del gobierno, pues ésta consiste en el conjunto de actividades que se asocian con la toma de decisiones en grupo, en este sentido, el ser humano hace política

constantemente, pues su estancia en el mundo no es aislada, cohabita con sus congéneres en diferentes espacios en donde la interacción conlleva la toma de decisiones en conjunto. A esta toma de decisiones en conjunto en un espacio determinado como la escuela, es a lo que llamaremos micropolítica escolar y, a continuación, se delimita este término.

Un primer acercamiento al concepto micropolítica escolar partió de las reflexiones de Ma. Teresa González (1997) en su texto *La micropolítica escolar: algunas acotaciones*. En él, la autora ofrece una breve reseña histórica del término, comenta que comenzó a utilizarse en los años 70 para dar cuenta de las luchas y conflictos en la convivencia de los individuos que conforman una organización, convirtiéndola en una entidad política.

Según González (1997), la micropolítica escolar “refiere a las dinámicas políticas que ocurren en el seno de la organización escolar...procesos y relaciones políticas localizadas en las escuelas” (p 46). La autora reconoce que esta primera definición es muy general, por lo que señala que estas dinámicas llevan un halo de incertidumbre acerca de los por qué, para qué, del cómo funcionar y ser organización. Con ello la autora pone en la mesa de discusión la idea de que en las dinámicas políticas hay tensiones, pues los participantes de una organización “poseen visiones, intereses, concepciones diferentes acerca del funcionamiento de la institución escolar” (p. 46). Para dar mayor claridad al concepto, se retoman los cuatro elementos básicos que configuran la micropolítica escolar propuestos por Eric Hoyle, Steph Ball y Joseph Blase abordados por González (1997).

1. Los intereses de los individuos.
2. Los grupos de interés o conjunto de personas que comparten algún interés común.
3. El poder, en sus dos dimensiones básicas, autoridad e influencia.
4. Las estrategias que los individuos y grupos utilizan para lograr sus fines.

Desde la perspectiva de Ball (citado en González, 1997) una lectura micropolítica de las escuelas puede decirnos mucho sobre el funcionamiento de las mismas, ya que el análisis de su organización radica en el análisis de lo que no sabemos sobre las escuelas, “el lado oscuro de la vida organizativa” (Hoyle, 1987, citado en González, 1997, p. 47). La autora explica que, para Ball, la micropolítica escolar gira en torno de las estrategias de control, diversas e incluso contradictorias, por lo que relaciona a la micropolítica escolar con las “dinámicas de control que se desarrollan en el seno de la organización, la existencia de ideologías e intereses entre los individuos y grupos que constituyen el centro, y las dinámicas de conflicto que se desencadenan entre los miembros” (González, 1997, p. 47).

De la obra de Blase, la autora retoma la idea de que el ámbito de la micropolítica escolar es representado por “la utilización del poder por parte de los individuos y grupos para conseguir sus metas en la organización, y por los conflictos y dinámicas de competición que pueden derivar de ello” (González, 1997, p. 47). En este sentido, si la micropolítica escolar implica el ejercicio del poder, las posibilidades de interacción no solo pueden ser de conflicto, sino también de construcción, como la colaboración y el apoyo de los actores escolares para lograr sus fines.

Según González (1997) la autoridad y la influencia son las dos formas de poder que se hacen presentes en la micropolítica escolar, para ella la autoridad representa el aspecto estructural, estático y formal del poder en la organización. La influencia sería el aspecto informal, implícito y cambiante del poder en la organización y puede ejercerse en todas las direcciones “se influye de abajo-arriba, de arriba-abajo u horizontalmente” (p. 50). Así, para la autora, es importante distinguir entre ambas manifestaciones de poder en el análisis micropolítico porque “ponen de manifiesto que en el centro escolar no sólo las personas que ocupan cargos tienen o cuentan con

poder” y agrega que “la distribución de autoridad de una organización no refleja necesariamente la distribución de poder en esa organización” (González, 1997, p. 50).

Con esta revisión se puede plantear que la micropolítica escolar es un fenómeno inherente a la cotidianidad de las escuelas, que en ella participan todas y todos los actores educativos, ya sea de forma individual o en grupos afines, que pueden o no tener metas, propósitos u objetivos en común y que, a su vez, las relaciones que se gestan entre ellos puede detonar conflictos, o bien, producir dinámicas de colaboración y apoyo mutuo; que las estrategias que desplieguen de manera individual o en grupo, están en función de sus propios intereses. La micropolítica escolar está impregnada por dos formas de poder, por un lado, la autoridad entendida como el poder formal e institucional y, por el otro, la influencia que determinados actores educativos pueden tener sobre el resto, por lo que hacen uso del poder sin necesidad de ostentar la forma institucional de éste.

La comprensión de este concepto me llevó a plantearme la siguiente interrogante ¿De qué forma lo revisado sobre la micropolítica escolar puede ayudar a comprender la relación de estudio? Considerando los elementos básicos de la micropolítica escolar se planteó que los grupos de interés están determinados por sujetos contruidos a partir de las regulaciones de género, de tal modo que “individuos o colectivos particulares, diferenciados en razón de su género u otras variables específicas, tienen sus propios intereses” (González, 1997, pág. 45). Por lo que se puede suponer que los intereses de los implicados en la micropolítica están atravesados a dichas regulaciones.

Al respecto, si la autoridad y la influencia son las dos formas de poder que constituyen lo micropolítico, y al ser ésta una investigación que tiene como eje el ejercicio de la autoridad y por lo tanto del poder, fue conveniente detenerse a indagar en primer lugar, si la autoridad que ejercen las y los directores de las escuelas secundarias en cuestión es la parte formal del poder, conferida por una estructura institucional, por lo tanto jerárquica y unidireccional: de arriba-abajo (González,

1997). En segundo lugar, se examinó si esta autoridad ha migrado a un modo menos coercitivo, de mayor cercanía, dialógica, centrada hacia el “hacer crecer”, a la idea de “autorizarse a sí mismo” (Greco, 2008) y finalmente si es posible, que las y los directivos, utilicen la cara informal del poder, la influencia, para lograr sus propósitos.

En este orden de ideas, se hizo necesario indagar quiénes son las o los actores educativos que ejercen el poder desde su cara informal, es decir, las y los actores que influyen sobre la toma de decisiones de las y los otros. Y más aún, si esta influencia está atravesada por de las regulaciones de género que imbrican todos los aspectos de nuestra vida. De ser así, ¿Cuáles son las regulaciones de género que han constituido a estos actores educativos? que, si bien no ostentan la autoridad formal, sí ejercen poder mediante la influencia.

Cómo puede observarse, el análisis micropolítico conlleva el reconocimiento, como afirma González (1997) “que el centro escolar es una organización micropolítica...que se construye socialmente entre conflictos, consensos, tensiones, posibilidades que no pueden ignorarse y que son expresiones de poder y vehículo para definir y orientar la vida” (p. 50) de las escuelas.

2.3 La construcción del binarismo sexo/género.

Actualmente es común escuchar el uso del término género en diferentes espacios sociales, por lo regular, los discursos que versan sobre él son equidad de género o igualdad género, ya sea desde las instituciones públicas o desde el ámbito privado, el término género parece estar ganando terreno en los modos discursivos de uso habitual. Lo anterior ha provocado que se asuma la idea del género como el lado sociocultural del sexo, que a su vez es comprendido como la variante natural de la diferenciación sexual de los cuerpos. De esta forma sexo y género quedan en una relación, aparentemente indisociable, donde lo natural se complementa con lo sociocultural,

porque desde el sentido común, no es pertinente cuestionar algo con lo que uno ya nace, como el sexo, y que gracias a éste es posible apropiarnos del género correspondiente.

A partir del sexo/género se determina que ciertas características biológicas y anatómicas estarán relacionadas con la feminidad, para las mujeres, y con la masculinidad para los hombres, así, el binarismo sexo/género clasifica a los sujetos y a sus cuerpos, y éstos a su vez, se relacionarán en todas las esferas sociales y en las diferentes etapas de su vida desde los reglamentos que esta matriz impone. Aunado a ello, si el género es la construcción cultural del sexo, ésta se ha constituido desde la jerarquización de los dos únicos géneros aceptables dentro de la ecuación, colocando a la masculinidad sobre la feminidad.

De tal forma, que las desigualdades producto del binarismo sexo/género impactan de manera profunda en la experiencia humana. Por ejemplo, en distintos ámbitos a lo largo de la historia las mujeres se han enfrentado con una violencia exacerbada que no solo ha sido infringida a sus cuerpos, sino en la mayoría de las relaciones sociales, generando una marcada desventaja frente a los hombres que históricamente ocupan el lado positivo del binarismo sexo/género. Sin embargo, ha sido esta desigualdad la que ha posibilitado el agrupamiento del sector femenino en movimientos, nacionales e internacionales, que buscan transformar la experiencia social de las mujeres.

Desde finales del siglo XIX, hasta nuestros días, las mujeres, han visto en la organización social y política, un medio indispensable para la anhelada transformación. Con el surgimiento del movimiento feminista, muchas mujeres levantaron la voz y, con el paso del tiempo, se ha reconocido la diversidad al interior del movimiento abriendo el camino para la idea del plural “feminismos”. La organización internacional de las mujeres cobra especial relevancia con La IV Conferencia Mundial sobre la Mujer llevada a cabo en 1995 en Beijing, en ella se reconoció la

imperiosa necesidad de erradicar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres del mundo, para lograrlo, las asistentes consideraron indispensable adoptar la perspectiva de género, entendida como una nueva visión que permite “analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los hombres,...sus semejanzas y diferencias, así como las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros” (Morales, 2011, p. 6).

Como producto de la IV Conferencia surge la Plataforma de Acción de Beijing donde se determinó que los resultados obtenidos por la perspectiva de género estarán en función de su imprescindible transversalización, es decir, que la comprensión de las desigualdades entre hombres y mujeres y el impacto que dichas desigualdades generan sea el cimiento de las políticas públicas para alcanzar la igualdad sustantiva de género. Otra de las estrategias de la Plataforma de Acción de Beijing es el empoderamiento de las mujeres que implica el reconocimiento de las desigualdades, la participación en la toma de decisiones, como la ocupación de puestos laborales de mayor jerarquía, generalmente asignados a los hombres, y asumir el control sobre sus cuerpos, como en la maternidad. Dichos acuerdos fueron suscritos por gobiernos de todo el mundo comprometiéndose a gestionar políticas públicas que coadyuven a la erradicación de la violencia y la discriminación contra las mujeres.

Uno de los firmantes fue el Estado Mexicano, que en pos de dar cumplimiento a lo suscrito, ha llevado a cabo diferentes acciones, solo por mencionar algunas: la Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia (LGAMVLV) publicada en Diario Oficial de la Federación (2007), y los esfuerzos para lograr la transversalización de la perspectiva de género en las diferentes instituciones gubernamentales. Bajo este escenario se gestó esta investigación, pues a pesar de la existencia de los marcos jurídicos antes mencionados, parece ser que las desigualdades entre los géneros siguen vigentes en las instancias gubernamentales, como puede

ser la institución escolar. Si bien es cierto que cada vez son más las mujeres ocupando puestos de toma de decisiones como cargos directivos o supervisión escolar, lo cual puede leerse como una acción afirmativa que contribuye al propósito de ambas estrategias, resulta interesante preguntarse qué hacen aquellas mujeres cuando ocupan dichos puestos en el servicio público, en otras palabras, ¿Cómo ejercen su función como directoras o supervisoras? Estos primeros cuestionamientos, así como la decisión de incorporar a esta investigación la experiencia masculina en el ejercicio directivo, determinaron mi pregunta de investigación, que reitero:

¿De qué manera las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad entre el personal directivo de escuelas secundarias de la Ciudad de México y en los juegos de poder que constituyen la micropolítica escolar?

Buscando responderla, esta investigación retomé las aportaciones teóricas de la filósofa Judith Butler sobre la performatividad del género, sus supuestos buscan trascender la concepción del género como construcción sociocultural del sexo biológico, presentado como superficie dada, es decir, pasiva. Con lo anterior, Butler cuestiona ambas categorías, ya que, desde su perspectiva, “tanto género como sexo son normativos, constructos sociales expresados a través de diferentes actos performativos, tanto lingüísticos como ejecutados, dichos actos responden a elementos temporales, espaciales y sociales, que al tiempo que regulan producen los cuerpos que gobiernan”. (Butler, 1990, p. 298). Si esto es así, el binarismo sexo/género, y por lo tanto su correlato, hombre/mujer quedan en cuestión. La comprensión de estas afirmaciones encaminaría a entender la propuesta de la autora cuando pone a discusión la necesidad de deshacer el género, no solo “los restrictivos conceptos normativos de la vida sexual y del género” sino también “la experiencia de *ser deshecho*, de formas buenas y malas por estas restricciones” (Butler J. , 2006, p. 13).

¿Qué significa que tanto sexo como género sean constructos sociales y por lo tanto normativos? ¿De qué manera tiene lugar dicha construcción? ¿Cuáles son las normas que enmarcan al sexo/género? ¿Cómo impactan estas afirmaciones en mi investigación sobre las regulaciones de género y el ejercicio de poder? ¿Por qué retomar estas aportaciones teóricas sobre el género y no otras? A manera provisional esbozo la siguiente respuesta.

Retomar estas aportaciones me permitió problematizar la categoría de sexo, entendida como dato biológico que, al parecer, es la idea asumida por las y los directores de las escuelas seleccionadas. Si este supuesto es cierto, entonces, muy probablemente, también asuman al género como el lado cultural que complementa al sexo. En este sentido, las regulaciones que impactan en el ejercicio de autoridad y en la micropolítica escolar, no solamente serían de género, sino en todo caso regulaciones de sexo/género, para reforzar esta afirmación retomo el argumento de Butler J. (1990) “Que esta construcción denominada sexo esté tan culturalmente construida como el género...quizás siempre fue género, con el resultado de que la distinción entre sexo y género no existe” (p. 55).

Butler (2002) expone que el sexo no puede ser concebido como algo dado de forma natural, ni como una esencia estática, ya que éste es producto de un discurso histórico con implicaciones económicas y reproductivas de la especie humana. Apoyándose en Foucault retoma la línea del “ideal regulatorio” para explicar que el sexo “es una construcción ideal que se materializa obligadamente a través del tiempo...un proceso mediante el cual las normas reguladoras materializan el “sexo” y logran tal materialización en virtud de la reiteración forzada de esas normas” (Butler J., 2002, p. 18).

En *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Foucault (2011) rastrea los orígenes de la categoría sexo, explicando que desde el siglo XVIII éste comenzó a instaurarse como un

dispositivo de control social; apoyado en los estudios biologicistas sirvió para validar la diferenciación de los cuerpos de mujeres y hombres, pero, sobre todo, para determinar las prácticas sexuales que estos cuerpos deberían asumir. La implantación de estos discursos consolida la matriz heterosexual de las relaciones matrimoniales, económica y prácticamente útiles (Foucault, 2011) de tal modo que, con dicho discurso, entra en operación una regulación que, por un lado, reglamenta la reproducción y cuidado de la fuerza de trabajo, y por otro, determina quiénes pueden o no ejercer dicha práctica.

Así, los discursos sobre el sexo y la sexualidad excluyen todas las otras formas que no correspondan a los cuerpos sexuados en femeninos y masculinos y su práctica sexual, al respecto Butler (1990) comenta que “la asociación de un sexo natural con un género distinto, y con una ostensiblemente natural “atracción” hacia el sexo/género opuesto, es una conjunción nada natural de construcciones culturales al servicio de intereses reproductivos” (p. 304).

Lo anterior muestra un primer acercamiento a la propuesta de la autora sobre que la idea del sexo es también cultural, y que posiblemente la diferencia entre éste y el género no exista. Para consolidar su argumento Butler (1990) recurre a las reflexiones de Gayle Rubín (1986) Sobre que el tabú del incesto causa identidades de género con sus respectivas sexualidades, al respecto Rubín (1986) comenta que “las culturas son gobernadas por convenciones que...regulan y garantizan la reproducción, el intercambio y el consumo de bienes materiales...también reproducen los vínculos de parentescos...su...tabúes y una regulación punitiva de la reproducción...” (Rubín citada en Butler, 1990, p. 304). Dicha regulación se ubica en la matriz heterosexual, que estiliza los cuerpos en sexos distintos, “con apariencias “naturales” y disposiciones heterosexuales “naturales”.

2.4 El discurso del sexo

Antes de continuar explorando las proposiciones butlerianas es necesario detenerse a indagar de qué forma el discurso del sexo, entendido como esencia dada de forma natural (Butler, 2007) ha llegado hasta nuestros días con tal fuerza que incluso en los organismos internacionales y nacionales, se sigue utilizando dicha categoría para tipificar a los cuerpos en hombres y mujeres. Por ejemplo, desde la Organización Mundial de la Salud (OMS) el sexo es descrito como “las características biológicas que definen a los seres humanos como hombre o mujer”. En esta misma línea, El Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES) se refiere al término como:

Conjunto de diferencias biológicas, anatómicas y fisiológicas de los seres humanos que los definen como hombres y mujeres (varón o hembra). Esto incluye la diversidad evidente de sus órganos genitales externos e internos, las particularidades endocrinas que las sustentan y las diferencias relativas a la función de la procreación. (INMUJERES, 2021)

La consolidación social del discurso del sexo no es fortuita, es decir, éste tuvo que responder a una serie de mecanismos implantados a lo largo del tiempo, mismos que posibilitan su vigencia. Al respecto es necesario recurrir a *El orden del discurso*, título de la primera conferencia de la cátedra de Historia de los sistemas de pensamiento, impartida por Michel Foucault en el Collège de France en 1970. En él, el autor hace un análisis de los mecanismos mediante los cuales un discurso puede ser válido o no. En primer lugar, será necesario delimitar el término discurso. Según Foucault (2016) un discurso no solo es una serie de enunciados dichos o escritos, sino una materialización de estos en la vida cotidiana de los sujetos sociales. Al respecto, Ochy Curiel (2013), siguiendo a Foucault, lo explica de la siguiente forma:

El discurso es en sí una práctica social y no una mera manifestación del lenguaje, que tiene efectos materiales (y objetivos) en las relaciones sociales y que muchas veces se convierten en

leyes generales. Se trata de un conjunto de cosas dichas o escritas que tienen impacto en la vida social, cuyo fin es, fundamentalmente, la producción de ideologías y a la vez es expresado por medio de ella. (p. 37)

Ahora bien, si el discurso es una práctica social que se materializa mediante cosas dichas o escritas, de qué manera un determinado discurso, por ejemplo, el discurso del sexo, llega a consolidarse en las relaciones sociales. Para responder a este cuestionamiento retomo las reflexiones de Foucault sobre los mecanismos de exclusión mediante los cuales un discurso es válido o no. El autor los define como procedimientos externos e internos de control del discurso, y procedimientos de control del discurso mediante los sujetos que los enuncian. Frente a esto cabe la pregunta ¿estos mecanismos de exclusión determinaron el discurso del sexo como dato biológico y natural a partir del cual se construye el género como su complemento? ¿Qué y a quiénes excluyeron esos mecanismos? ¿Cabe la posible que esos procedimientos de exclusión de otros sexos (o de cualquier otra posibilidad que no fuera la binaria) y de los sujetos que adscribían a formas no binarias del sexo es como se instituyó el sexo como complemento del género? La respuesta provisional es afirmativa, es decir, estos mecanismos de exclusión del discurso permitieron que el discurso del sexo se consolidara como natural, dado, biológico, y además, estos procedimientos siguen operando sobre él.

a) Procedimientos externos de control del discurso. Según el análisis de Foucault (2016). Un discurso queda sometido a tres principios externos de exclusión, es decir, tres elementos que se ubican fuera del discurso mismo y son: la prohibición de la palabra, la separación de los interlocutores válidos y no válidos, y la diferenciación de los discursos falsos de los verdaderos. ¿Cuáles fueron o son la o las palabras prohibidas en el discurso del sexo? ¿Quiénes

los interlocutores válidos de pronunciarlo y quienes no los son? ¿Qué discursos sobre el sexo quedaron validados como verdaderos y a cuáles se les determinó como falsos?

Si bien Foucault (2011)) deja ver claras respuestas a los cuestionamientos anteriores en sus reflexiones de *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*, para dilucidar si el discurso del sexo, y en su caso también del género, puede o no someterse a los procedimientos de exclusión del discurso, no solo se echó mano de los aportes teóricos de dicho autor, sino que también se recurrió al acervo social de conocimientos que las y los sujetos ponen en evidencia utilizando frases o comportamientos determinados.

Frente al primer elemento de prohibición de la palabra, con el discurso del sexo quedan invisibilizadas la variedad corporal, estableciendo para los cuerpos dos categorías posibles: hombre o mujer, todo aquello que no pueda ser encasillado en alguno de los dos términos no tiene derecho a ser pronunciado, tal sería el caso de los cuerpos hermafroditas o bien, en la actualidad, sujetos que viven fuera de la clasificación hombre o mujer, fuera de la matriz heterosexual, “seres abyectos...que no son sujetos...Lo abyecto designa aquí precisamente aquellas zonas “invivibles”, “inhabitables” de la vida social” (Butler, 2002, p. 20).

El segundo elemento de exclusión externa refiere a los interlocutores que tienen derecho al enunciar el discurso del sexo. En primer lugar, se podría afirmar que son los estudiosos de la medicina los autorizados para emitir dicho discurso. En segundo lugar, y considerando que un discurso es una práctica social que no únicamente se manifiesta mediante la palabra dicha o escrita, entonces los autorizados para enunciar el discurso del sexo serán todos aquellos sujetos que se enmarquen, de forma voluntaria o no, en la matriz heterosexual del sexo/género. Por lo tanto, y en respuesta al cuestionamiento sobre la verdad o falsedad del discurso del sexo, la matriz heterosexual donde el sexo es un atributo natural que será remplazado por el género, será

legitimada como discurso verdadero sobre el sexo, y todo aquel que diga o enuncie lo contrario se determinará como falso.

b) Procedimientos internos de control del discurso. El discurso también es afectado por procedimientos de control internos que le posibilitarán una normalización en la interacción social. Siguiendo a Foucault (2016) el primer elemento interno es el comentario, que consiste en la actualización del discurso mediante la repetición de algo que fue dicho tiempo atrás, convirtiéndose en una repetición enmascarada ya que “lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno” (p. 29). En este sentido, el discurso del sexo/género es una repetición constante de los límites de la matriz heterosexual, esto podría ayudar a comprender, la idea de performatividad de género propuesta por Butler, toda vez que la reiteración constante de un discurso garantiza su vigencia.

El segundo procedimiento de control interno que afecta el discurso es el Autor “como principio de agrupación de discursos, como unidad y origen de sus significaciones, como foco de coherencia” (Foucault, 2016, p. 30). En este punto Foucault advierte que este principio no siempre es aplicable ya que el discurso es el reflejo de una época histórica, como lo fue la Modernidad europea, que respondió a acontecimientos determinados, en el caso del autor del discurso del sexo, se puede decir que se funda en los intereses de control y regulación de la población, de limitar la sexualidad con fines económicos, más que reproductivos.

El tercer elemento interno de control del discurso es la disciplina, y consiste en identificar cómo se producen los discursos, qué criterios, normas y métodos producen discursos verdaderos.

c) Procedimientos de control del discurso mediante los sujetos que los enuncian. Finalmente, Foucault (2016) propone los procedimientos que están en relación con el sujeto que enuncia el discurso, en esta clasificación se busca delimitar quiénes están en posibilidades de usar

el discurso. Para ello se imponen ciertas condiciones y reglas de acceso a él, ya que “no todas las partes del discurso son igualmente accesibles e inteligibles; algunas están claramente protegidas (...) mientras que otras aparecen casi abiertas a todos los vientos y se ponen sin restricción previa a disposición de cualquier sujeto que hable” (p. 39). Para la restricción de este acceso al discurso, se proponen cuatro elementos: el ritual, las sociedades de discursos, las sociedades doctrinarias, y la adecuación social del discurso. Retomaré cada una de ellas con la intención de poner a discusión si éstas pueden o no vincularse con el discurso del sexo o del sexo/género vigente en la sociedad.

El Ritual, este elemento se refiere a la preparación (cualificación) que el sujeto debe tener para enunciar un discurso, las circunstancias, los gestos, los comportamientos, todo el conjunto de signos que lo acompañan con el fin de lograr cierto grado de efectividad de la verdad enunciada. Como puede observarse, el ritual, puede ser fácilmente identificable en el discurso del sexo, pues el sujeto es preparado para enunciar, para nombrar ciertas partes de éste, por el contrario, otras secciones de éste permanecen ocultas y no pueden ser nombradas con libertad.

El segundo lugar, se encuentra la restricción del acceso al discurso, sobre el sexo; o a cualquier otro, ya que como dice Foucault, hay expertos que dominan ciertas disciplinas llamadas Sociedades de discurso, estos grupos monopolizan el libre tránsito de lo dicho y no lo dicho, apoyándose en la validación que su agrupamiento les proporciona.

Por otro lado, pero no en oposición, se encuentran las Sociedades doctrinarias, identificadas como el agrupamiento de ciertos sujetos encargados de la difusión del discurso o de partes de él, son los grupos destinados a promover que los sujetos porten y enuncien unos discursos y adecuen sus comportamientos y vida a los mismos. En el caso del discurso del sexo/género, las sociedades doctrinarias abarcan el discurso médico, pero también los discursos religiosos que legitiman la presencia de la matriz heterosexual que fundamenta el discurso del sexo.

Finalmente, el procedimiento de control sobre los sujetos que enuncian el discurso se ubica en la adecuación social del discurso, entendida como la pretensión de respetar el discurso más que nunca, pero en realidad se le teme, razón por la cual, se busca que su proliferación sea limitada. En este sentido, dice Foucault (2016) se pretende controlar el discurso mediante su conocimiento.

Con estas dos aportaciones se observa como el discurso sobre el sexo queda instalado como un imaginario que regula la sexualidad. Frente a lo anterior cabe la pregunta ¿De qué forma el discurso del sexo puede concretarse en el imaginario social? Siguiendo a Butler, esto tiene lugar mediante un proceso, el cual inicia antes de nuestra llegada al mundo, y una vez aquí, éste continúa mediante prácticas constantes que las y los sujetos internalizamos hasta “constituir el carácter fijo del cuerpo, sus contornos, sus movimientos...para materializar el sexo del cuerpo, para materializar la diferencia sexual en aras de consolidar el imperativo sexual” (Butler, 2002, p. 18). El proceso mediante el cual se posibilita el sexo no es una práctica aislada, individual o de libre elección, pues es parte de un discurso que produce aquello que nombra, así, cuando un bebé llega al mundo y es nombrado por primera vez como hombre o mujer quedará clasificado en uno de los dos sexos y en función de ello se determina el comportamiento social que él o ella, así como la gente que lo rodea, deberán seguir.

Al respecto Butler (2002) evoca el discurso médico frente al recién nacido que lo hace pasar a la “categoría de “niño” o “niña” y la niña se “feminiza” mediante esta denominación que la introduce en el terreno del lenguaje y el parentesco de la interpretación de género” (p. 26). Ya desde este momento el discurso normativo del sexo enmarca la identificación y funcionamiento del sujeto dentro de la estructura heterosexual, dotándolo de una aparente esencia femenina o masculina. Pero que el discurso médico clasifique los cuerpos desde su llegada al mundo no es suficiente para que la identificación y funcionamiento del sujeto quede establecida, será necesaria

una incesante reiteración del discurso, una esfera en la que el poder actúa como discurso, a esta práctica Butler (2002), retomando la teoría de los actos del habla, la llama performativa, la cual:

No es un “acto” singular, porque siempre es la reiteración de una norma o un conjunto de normas y, en la medida en que se adquiere la condición de acto en el presente, oculta o disimula las convenciones de las que es una repetición...se considera performativa aquella práctica discursiva que realiza o produce lo que nombra. (p. 35)

Para profundizar en la comprensión de la práctica performativa es necesario hacer una pausa para adentrarnos en la teoría de los actos del habla, propuesta por J.L. Austin (1995) en su obra póstuma *Cómo hacer cosas con palabras* y retomada por su discípulo John R. Searle (2014) quien en su texto *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana* profundiza en el desarrollo de los actos del habla y el origen del lenguaje como mecanismo fundante de las instituciones.

2.5 Actos del habla.

Posicionado desde la filosofía del lenguaje J.L. Austin (1995) desarrolla la teoría de los actos del habla, en ésta propone retomar el uso de expresiones que van más allá del ámbito gramatical del lenguaje, en este sentido, su interés se centra en recuperar la importancia del lenguaje ordinario, es decir, el habla cotidiana que los sujetos usan en contexto, en otras palabras, el habla entendida como la manifestación concreta del lenguaje. Por ello sus estudios se ubican dentro del giro pragmático, al afirmar que el lenguaje tiene otros usos que exclusivamente describir o informar algo, sino que el lenguaje es acción.

Para ello hace una diferenciación entre la oración y el enunciado. La primera pensada como estructura gramatical, abstracta y que aún no ha sido realizada; en este sentido, para Austin la oración gramatical está en posibilidad de realizarse, en potencia de llevarse a cabo, pero esto no

sucede porque no está emitida por un hablante, además es susceptible de ser verdadera o falsa. Frente a esto, una oración solo puede evaluarse en términos formales, es decir, en un análisis propiamente gramatical.

En el caso del enunciado, según Austin, ocurre lo contrario, ya que éste, en primer lugar, es emitido por un hablante en determinada circunstancia y en un contexto específico, es por lo tanto una acción que se lleva a cabo, que se hace, por lo tanto, sería la realización concreta de una oración gramatical. Es a partir de esta diferenciación que Austin postula que los actos del habla es el estudio de los enunciados y no de las oraciones. Para desarrollar su propuesta, Austin afirma que existen dos tipos de enunciados: los constatativos o descriptivos y los performativos o realizativos.

a) Enunciados Constatativos o descriptivos. En esta categoría Austin enmarca todos aquellos enunciados que se limitan a describir un estado de cosas, indican cómo son las cosas, son susceptibles de ser verdaderos o falsos, concretamente, se utilizan para decir algo sobre algo. Por ejemplo: en una llamada telefónica se puede describir al interlocutor, quién vive en otra ciudad, cómo está el día, en dónde yo me encuentro, diciendo “el día está nublado” “por tanto esmog, hay contingencia ambiental”. Estos enunciados son constatativos porque dan una descripción del estado actual del tiempo, son verdaderos en el momento que los emito, pero si días después mi interlocutor viaja a mi ciudad, probablemente no estará nublando, ni habrá contingencia ambiental, por lo tanto, ya no serán verdaderos.

b) Enunciados Performativos o realizativos. A diferencia de los enunciados constatativos que describen cosas, los enunciados realizativos o performativos no dicen algo sobre un objeto, animal, cosa o sujeto, no describen el estado del tiempo. Por el contrario, estos enunciados realizan algo con el simple hecho de ser emitidos “...emitir la expresión es realizar una acción...” (Austin, 1995,

p. 6). Es por ello que en este tipo de enunciados el hablante que lo emite utiliza un verbo en la primera persona del singular del presente del indicativo en la voz activa.

Pienso en ti todos los días

- a) 1ra. Personal del singular: Yo (sujeto implícito)
- b) Presente del indicativo (refiere hechos reales): pienso
- c) Voz activa (es el sujeto quien realiza la acción): -yo- pienso en ti todos los

días



Juro lealtad al rey

a, b,

Como puede observarse en los ejemplos anteriores, el emisor está realizando la acción que enuncia, es decir, al momento de decirlo lo estoy haciendo, en el primer caso estoy “pensando” al momento de decirlo, al igual que en el segundo ejemplo. Por lo tanto, se está llevando a cabo una acción, un acto, al respecto el autor afirma que “En muchos casos es posible realizar un acto exactamente del mismo tipo, no con palabras, escritas o habladas, si no de otra manera” (Austin, 1995, p. 7). Para aclararlo recurre al siguiente ejemplo “apostar es simplemente decir algo” no necesariamente, pues esto depende del contexto y las circunstancias de la acción, es decir, si la apuesta tiene lugar en un espacio donde hay un encargado de las apuestas, será necesario emitir el enunciado o poner por escrito mi apuesta, pero, si me encuentro en un casino y me dirijo a una máquina de monedas, basta con colocar una moneda en el artefacto automático para que el acto performativo o realizativo tenga lugar (Austin, 1995).

Sin embargo, Austin advierte que la enunciación es fundamental en la realización del enunciado, pero no es la *única* cosa necesaria para que éste tenga lugar, al respecto comenta:

Expresar las palabras es, sin duda, por lo común, un episodio principal, sino el episodio principal, en la realización del acto (de apostar o de lo que sea), cuya realización es también la finalidad que persigue la expresión. Pero dista de ser comúnmente, si lo es alguna vez, la *única* cosa necesaria para considerar que el acto se ha llevado a cabo...siempre es necesario que las *circunstancias* en que las palabras se expresen sean *apropiadas*, de alguna manera o maneras...es menester que el habla, o bien otras personas, deban *también* llevar a cabo *otras* acciones determinadas “físicas” o “mentales”, o aun actos que consisten en expresar otras palabras (Austin, 1995, p. 8., cursivas en el original).

Con lo anterior, Austin deja ver, que los enunciados performativos o realizativos son actos llevados a cabo en distintos formas y niveles, no únicamente mediante palabras, pues “...el acto de decir ciertas palabras, más que como el acto de realizar una acción diferente, interna o espiritual, de la cual esas palabras serían simplemente el signo externo y audible” (Austin, 1995, p. 10).

Pero para que lo anterior pueda ocurrir, los enunciados performativos o realizativos deben cumplir una serie de reglas para su correcta materialización. Frente a esto, el autor afirma que las expresiones de los actos del habla llamados performativos, no son verificables de verdad o falsedad, sino que son adecuados o desafortunados, dependiendo de las circunstancias de su emisión y del cumplimiento de las reglas que a continuación se exponen:

1. Existencia de un procedimiento convencional aceptado, con un efecto convencional; dicho procedimiento debe incluir la emisión de ciertas palabras por parte de ciertas personas en ciertas circunstancias.
2. En un caso dado, las personas y circunstancias particulares deben ser las apropiadas para recurrir al procedimiento particular que se emplea.
3. El procedimiento debe llevarse a cabo por todos los participantes en forma correcta.

4. Deben hacerlo así en todos los pasos necesarios.
5. El procedimiento requiere que quienes lo usan tengan ciertos pensamientos o sentimientos, los participantes deben estar animados por el propósito de conducirse de la manera adecuada.
6. Los participantes deben comportarse efectivamente de acuerdo con tales pensamientos (Austin, 1995, p. 11-12).

Estas reglas, como otras, son susceptibles de ser transgredidas, en ese sentido, los actos performativos o realizativos se ven obstaculizados, en palabras de Austin, cuando se comete una violación a las reglas estamos frente a un infortunio que define como “fallos o violaciones a la correcta aplicación de las reglas de uso del lenguaje en la comunicación” (Austin, 1995, p. 13). Estos infortunios pueden generar que los actos performativos se nulifiquen, se presten a malas interpretaciones, incumplimientos, se ejecuten de forma errónea, tengan lugar los actos insinceros.

Como se ha expuesto, la teoría de los actos del habla comprende tanto enunciados constatativos o descriptivos como enunciados performativos o realizativos; los primeros no son una acción realizada por el hablante si no una mera descripción, los segundos sí ejecutan la acción que enuncian y, por lo tanto, son un acto concretizado. Sin embargo, la distinción entre unos y otros puede ocasionar confusiones que impacten en su clasificación, toda vez que algunos enunciados pueden considerarse como descriptivos al no cumplir con las reglas y características mencionadas antes, situación que los coloca del lado de los constatativos. Frente a esta problemática, Austin propone atender a tres niveles en el acto enunciativo, cabe aclarar que en los enunciados performativos estos tres actos se realizan de manera simultánea.

- Acto locutivo: hecho mismo de hablar de o decir algo, a su vez se subdivide en acto fónico (emisión de sonidos), el fáctico (emisión de palabras) y el acto rético (emisión de palabras con un sentido y una referencia). Acto físico de producir una emisión, el mero hecho de decir algo.

- Acto ilocutivo: aquello que se realiza al decir algo, se realizará con determinados verbos. Aconsejar, pedir, prometer, bautizar. Son verbos en los que se hace aquello que se dice.
- Acto perlocutivo: el efecto que produce el hecho de haber emitido ese enunciado, lo que se consigue o realiza al proferir el enunciado. Produce un efecto en el hablante y a su vez en su receptor (Austin, 1995, p. 62-66).

La teoría de los actos de habla fue trascendental en las reflexiones de Judith Butler para indagar las posibles formas en que el binarismo sexo/género se materializa en los cuerpos sexuados en hombres y mujeres y se les dota de feminidad y masculinidad. Sin embargo, para completar la comprensión del funcionamiento de los actos del habla, fue necesario retomar las aportaciones de Searle (2014) quien plantea una situación previa al acto del habla: el funcionamiento del lenguaje como base de todas las instituciones de la sociedad humana.

2.6 El lenguaje: mecanismo fundante de las sociedades humanas.

John R. Searle (2014) en su texto *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana* afirma que el principio básico de la sociedad humana es el mecanismo lingüístico formal, es decir, el lenguaje, el cual es aplicado de forma constante en la interacción de la vida cotidiana de cualquier grupo humano. Este principio básico se desarrolla en la estructura general del universo de leyes físicas, químicas, biológicas y evolutivas, y que nos sirve para dar cuenta de nuestra existencia en el mundo, pero, además, permite compartir nuestra vida mental. Searle identifica una serie de mecanismos que refuerzan dicho principio, éstos parecen tener uso exclusivo de nuestra especie.

1. Las funciones de estatus... los humanos tenemos la capacidad de imponer funciones a objetos y personas; mismas que son reconocidas de forma colectiva, sería lo nombrado en el mundo: objetos, cargos, lugares (Searle, 2014, p. 24).

2. La intencionalidad colectiva...es la adhesión...hasta la admisión de las funciones de estatus, las cuales solo pueden actuar en la medida en que son colectivamente reconocidas. Por lo tanto, las funciones de estatus dependen de la intencionalidad colectiva -reconocimiento colectivo- (Searle, 2014, p. 25).

3. Los poderes deónticos...son los derechos, deberes, obligaciones, requerimientos, permisos, autorizaciones, títulos...que las funciones del lenguaje traen consigo (Searle, 2014, p. 26).

4. Razones para la acción independientes del deseo...una vez asumidos los poderes deónticos nos proporcionan razones para actuar, que son independientes de nuestras inclinaciones y deseos. En este punto las funciones de estatus son el pegamento que mantiene junta a la sociedad. Son creadas por la intencionalidad colectiva y funcional al conllevar poderes deónticos (Searle, 2014, p. 26).

5. Las reglas constitutivas...para mantener unida a la sociedad se deben atender dos tipos de reglas, las primeras son aquellas que regulan formas de comportamiento ya existentes, “regulativas”. Las segundas no solo regulan, sino que crean la posibilidad del propio comportamiento que regulan, “constitutivas” (Searle, 2014, p. 27).

6. Los hechos institucionales...son típicamente hechos objetivos...solo son hechos según el acuerdo o la aceptación humanos...requieren instituciones para su existencia...existen solo dentro de las instituciones humanas (Searle, 2014, p. 28). Con estos elementos el autor propone la siguiente definición de institución “sistema de reglas constitutivas, y tal sistema crea automáticamente la posibilidad de los hechos institucionales” (p. 28).

Según el autor, estas condiciones posibilitan la creación de hechos institucionales, al respecto comenta “Todos los hechos institucionales, y...todas las funciones de estatus son creados por

un tipo de actos de habla...se hace que algo sea verdad al decir explícitamente que algo es verdad...toda la civilización humana es creada por actos de habla...” (p. 30-31). Siguiendo al autor, el lenguaje constituye la realidad vivida, como es el caso de las regulaciones del género, que no solo marcan una pauta de comportamiento, sino que al mismo tiempo crean las condiciones de su comportamiento. En el siguiente esquema se intenta explicitar el funcionamiento del lenguaje.

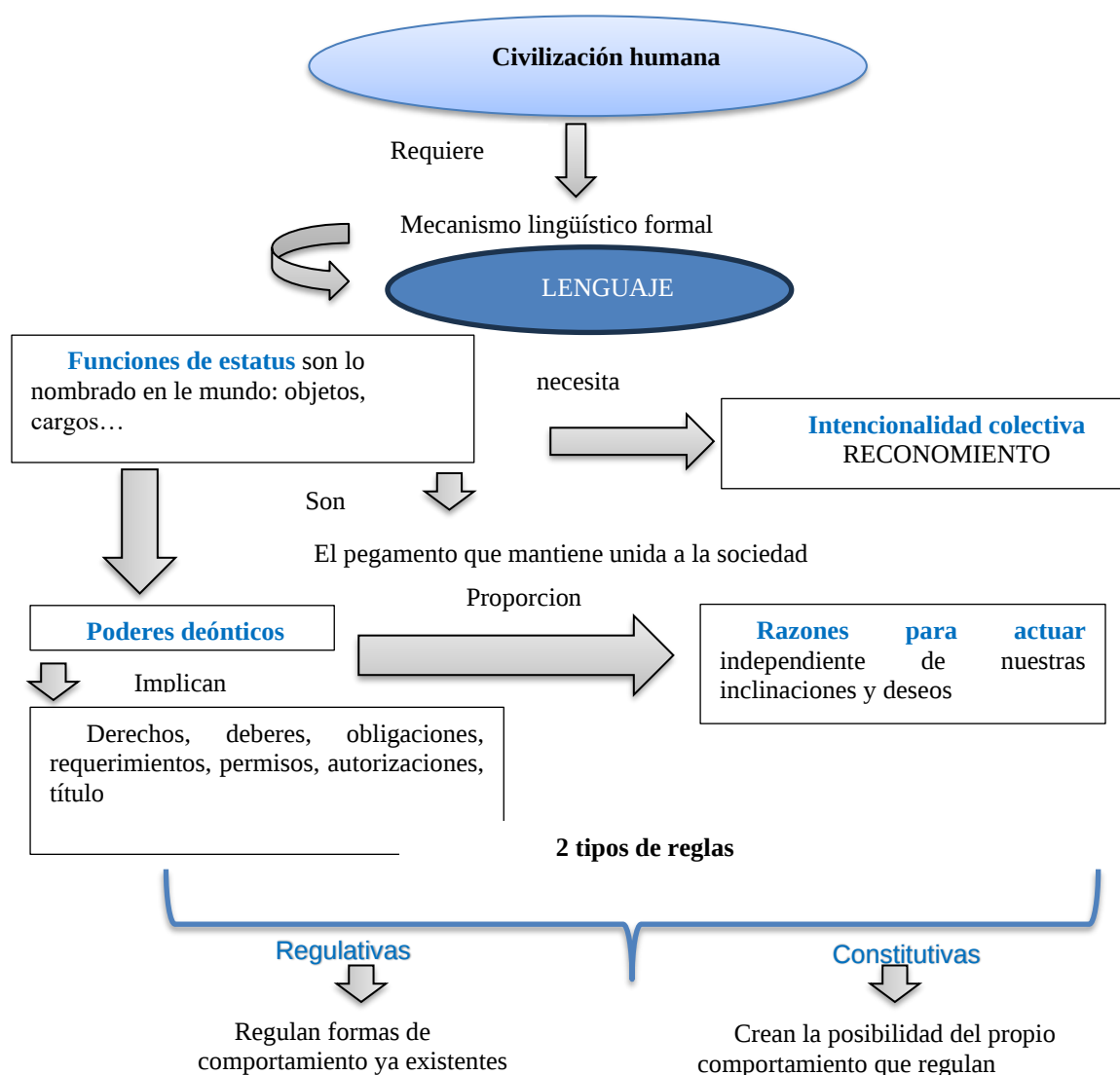


Figura1. Esquema del funcionamiento del lenguaje según Searle. Fuente: Searle, (2014)

2.7 Performatividad del género

Es mediante esta práctica performativa que los cuerpos son estilizados dentro de la matriz sexo/género, pero además es dentro de esta matriz donde emerge el sujeto generizado. Butler (2002) entiende por generización:

Las relaciones diferenciadoras mediante las cuales los sujetos hablantes cobran vida. Sujeto al género, pero subjetivado por el género, el “yo” no está ni antes ni después del proceso de esta generización, sino que sólo emerge dentro (y como la matriz de) las relaciones de género mismas (p. 25).

Si como se observa la práctica performativa oculta o disimulan las convenciones de su origen, entonces ¿qué oculta la performance de sexo/género? Lo que encubre dicha práctica serán entonces los orígenes culturales de dicha matriz, y su persistente reiteración de dotarla de una aparente naturalidad. Que existe una diferenciación anatómica entre los cuerpos es innegable, lo que se pone en cuestión con la teoría de Butler es que dicha diferenciación está construida únicamente pensando en dos cuerpos, haciendo un símil de la reproducción de otras especies, en donde muy probablemente también existan otras formas corporales, pero la matriz heterosexual limita y valida únicamente a los cuerpos femeninos y masculinos.

Las líneas anteriores son un primer acercamiento a la propuesta teórica que dan sustento a esta investigación, en los siguientes semestres desarrollaré a profundidad tanto la teoría de Judith Butler sobre la performatividad de género, para relacionarlos con la noción de autoridad, poder, micropolítica escolar, y demás conceptos enunciados en este capítulo. Sin embargo, no quiero pasar por alto un breve relato, producto de una vivencia familiar, que, si bien no tiene una vinculación directa con el ámbito escolar, fue muy significativo para mí, pues gracias a este evento

comencé a comprender los postulados de la performatividad de género y a darme cuenta de que, en las entrevistas y observaciones del trabajo de campo, también se hacía presente.

El caso de Manuelito y la performatividad de género

Hace algún tiempo asistí el evento matrimonial de una prima, mientras esperábamos a los contrayentes algo llamó mi atención. Al centro de la pista de baile se encontraron un grupo de infantes, dos niñas pequeñas y mi sobrino de apenas un año. Manuelito, como lo llamamos, recién comenzaba a caminar solo, a pesar de su poca experiencia se animó a reunirse con las niñas, se miraron un momento, se tocaron como reconociéndose y en menos de cinco minutos andaban por toda la pista corriendo, claro está, que Manuelito trataba de seguirles el paso, aunque con muchas dificultades por su falta de equilibrio. Delimitando la pista había unos pilares con enormes espejos en los que las niñas y Manuelito se miraban y reían a carcajadas, la mamá de Manuel lo cuidaba a la distancia para salir al rescate en caso de caída.

Esta historia parecería de lo más normal en una reunión como ésa, sin embargo, lo que a continuación ocurrió alertó mis sentidos. Mientras las niñas y Manuelito jugaban de lo más divertidos, en las mesas ocupadas por los familiares de los pequeños comenzó a desplegarse la performance de género. Desde la mesa donde yo me ubica, los comentarios sobre la futura vida amorosa de Manuelito se hicieron presentes “míralo, va ser un pica flores, hasta con dos” “como que le gusta la más grande, grandotas aunque le peguen” “mira, mira, la chiquita ya lo está besuquiando, ahorita se van a deschongar” “salió fino para las mujeres”. Después, el intercambio de miradas y risas entre los adultos de ambas mesas, me llevaron a imaginar al futuro Manuelito, vestido para la ocasión del pacto matrimonial heterosexual, con alguna de las dos niñas con quienes jugaba. Me di cuenta de que ellas ya llevaban esos estorbosos vestidos que les ponen a las niñas para las bodas, Manuelito, llevaba un traje sastre que lo hacía ver muy gracioso, con elegante moño

atado al cuello. Mientras en las mesas los adultos les imponíamos un futuro, Manuelito y sus amigas seguían jugando, aunque la niña más grande cuidaba de la más pequeña, como la mamá de Manuelito lo cuidaba. Lo anterior me llevó a preguntarme ¿por qué los adultos asumen la interacción de los infantes con una atracción sexual del binarismo de género sexo/género? ¿Las niñas y los niños no pueden convivir en amistad? ¿Qué pasaría si algunos de ellos rompen con la matriz heterossexual? Esta escena, me hizo comenzar a comprender, hasta cierto punto, como opera la performance de género desde los primeros años de vida.

2.8 La constante regulación y constitución del orden patriarcal

Si lo expuesto hasta este momento ha dejado ver como la performatividad del género en una constante repetición de su regla constitutiva, sería ésta la regulación del orden patriarcal. Para entenderlo mejor, es necesario reflexionar sobre este sistema de dominación, utilizaré la propuesta de Gerda Lerner y su texto *La creación del patriarcado* (1990). Para la autora, el patriarcado puede definirse como:

dominación paternalista que describe la relación entre un grupo dominante, al que se considera superior, y un grupo subordinado, al que se le considera inferior, en la que la dominación queda mitigada por las obligaciones mutuas y los deberes recíprocos (p. 430).

A lo largo del texto explica que esta dominación fue un proceso largo que comenzó en el Estado arcaico y tardó casi 2.500 años en completarse, es, dice “una creación histórica elaborada por hombres y mujeres” (p. 420). Apoyada en datos arqueológicos y fuentes históricas, explica que durante el proceso las mujeres fueron cediendo espacios hasta quedar sometidas a los hombres.

Capítulo 3. Metodología

3.1. Postura epistemológica que se está abordando

Miles son los sucesos presentes día a día al interior de los centros educativos, desde las interacciones que tienen lugar en el salón de clases, entre el estudiantado o entre éste y el profesorado; las convivencias del patio de juegos; hasta las decisiones que se toman, ya sea por la figura directiva o por el conjunto de profesores reunidos en los Consejos Técnicos Escolares (CTE) todas estas relaciones conforman la realidad de la vida cotidiana de la institución escolar. (Schutz y Luckmann, 2001) en su texto *Las estructuras del mundo de la vida*, explica que la realidad de la vida cotidiana es el espacio donde el hombre participa activamente interviniéndola y modificándola mientras opera en ella. Agrega que la vida cotidiana “presupone en la actitud del sentido común” pues no cuestiona las estructuras sociales que permiten la relación con los otros en un mundo intersubjetivo.

En esta investigación la comprensión y la interpretación de la realidad de la vida cotidiana de las escuelas participantes no fue suficiente, si bien, conocer e interpretar la realidad educativa es el punto de arranque, el punto de llegada fue analizarla para generar una concientización que permita emancipar las prácticas tradicionalmente instituidas sobre la escuela como espacio de vigilancia y disciplinamiento, visibilizando cómo la institución escolar está impregnada de la ideología de partidos políticos y clase dominante (Althusser, 1998; Sánchez, 2013) También se buscó identificar qué tipo de prácticas son potencialmente transformadoras aun a pesar de las normativas sociales poco saludables y vigentes en la escuela. Es por ello que esta investigación se posicionó desde el paradigma socio-crítico.

3.2. Enfoque crítico

Un paradigma científico es (Nava, 2009; Sánchez, 2013) “un sistema axiológico y funcional que comparten los miembros de una comunidad científica” Para Nava (2009) “un paradigma caracteriza, más que definir, el marco conceptual y metodológico en el que son planteados y sucesivamente resueltos los problemas de las investigaciones científicas” En este sentido, esta investigación fue asistida por los planteamientos del paradigma socio-crítico que rescata (Sánchez, 2013)

- La realidad educativa es dinámica y evolutiva
- Son los sujetos activos quienes configuran y construyen la realidad.
- La realidad educativa no es algo objetivo separada del sujeto
- El objetivo de la investigación tiene una carga axiológica propia de los valores de la sociedad
- No hay neutralidad en la investigación toda vez que está al servicio de intereses políticos e ideológicos.
- Los participantes son investigadores
- Los investigadores son parte de la acción educativa

Estas ideas permitieron delinear el camino metodológico de la investigación, por ello, fue importante profundizar un poco en cada uno de estos planteamientos para comprender sus alcances en la investigación educativa que se propuso en este trabajo. Antes, es importante resaltar que mi cercanía con la realidad cotidiana de la vida escolar fue fundamental para comprender porque me ubique en el paradigma socio-crítico, pues es la necesidad de cuestionar y cambiar el orden de las cosas dadas en la práctica docente, las cuáles han sido naturalizadas como un debe ser, lo que impiden poner a luz las prácticas que obstaculizan la democratización del sistema educativo. A

continuación justifico cómo los planteamientos del paradigma socio-crítico están vinculados con la investigación educativa propuesta en este trabajo.

La realidad educativa es dinámica. Responde al momento histórico, económico y político que vive la sociedad, hoy, vemos como la escuela, de una u otra forma, está impregnada de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TIC) que se han instalado abriendo la posibilidad de nuevos escenarios como la virtualidad de las redes sociales que aun sin corporeidad física inciden en la cotidianidad de la escuela y en el pensamiento de los actores que en ella cohabitan. En este sentido el sistema educativo se ha venido desarrollando según los avances científicos y tecnológicos, pero también los movimientos sociales, políticos e históricos.

Son los sujetos activos quienes configuran y construyen la realidad. Este planteamiento del paradigma socio-crítico, lleva implícita una potencia emancipadora que descoloca la idea de que la escuela debe ser un espacio de disciplinamiento y vigilancia, pues si son los sujetos que en ella interactúan los que dan forma a la realidad educativa, son ellos y solo ellos los que pueden transformar el espacio escolar por un lugar más justo y democrático para todas y todos los involucrados.

La realidad educativa no es algo objetivo separada del sujeto. Si bien este planteamiento ha cobrado relevancia en las ciencias sociales, pensando desde la educación se convierte en posibilidad palpable de cambio, pues, para el paradigma socio-crítico los sujetos inmersos en la educación dialogan en un ir y venir toda vez que con sus acciones modifican la cotidianidad del espacio escolar.

El objetivo de la investigación tiene una carga axiológica propia de los valores de la sociedad. Ya que, si la exclusividad del espacio escolar está reservada para un grupo específico de sujetos, como los docentes y los estudiantes, llegamos a éste con las preconcepciones de otras

instituciones sociales como puede ser la familia e incluso la iglesia, de las cuales hemos adoptados valores que nos permiten interactuar en otros espacios.

No hay neutralidad en la investigación toda vez que está al servicio de intereses políticos e ideológicos. En el caso de esta investigación su interés es ideológico pues como investigadora educativa me interpela la necesidad de un sistema educativo más justo y democrático, el cual permita acortar las desigualdades aún vigentes al interior de los centros educativos, relacionadas con la mala distribución de los ingresos económicos, así como del poco avance en las políticas educativas relacionadas con la igualdad sustantiva de género y el empoderamiento de las mujeres. Si bien, en la actualidad el número de mujeres ocupando cargos de mando medio han ido en aumento, siguen enfrentando actitudes relacionadas con el “techo de cristal” o el “suelo pegajoso”.

Los participantes son investigadores y los investigadores son parte de la acción educativa. Rompe con el hito tradicional de la investigación científica de corte positivista, que aleja al investigador de los sujetos que participan de la investigación, y posibilita a las y los docentes reflexionar sobre sus propias prácticas, interviniéndolas desde sus propias experiencias que se convierten en fundamentos científicos.

3.3. Pregunta de investigación y supuestos previos

La realidad de la vida cotidiana escolar fue el escenario donde surgieron mis primeras interrogantes, formuladas desde mi observación empírica y desde el sentido común, como he señalado en la introducción, fue desde mi propia práctica en el sistema educativo donde surge la pregunta de investigación que da sustento a este proyecto ¿De qué manera las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad entre el personal directivo de escuelas secundarias de la Ciudad de México y en los juegos de poder que constituyen la micropolítica escolar?

A manera de respuestas provisionales a la pregunta de investigación esboqué las siguientes respuestas sobre la relación que puede tener o no el régimen de género al momento de ejercer un cargo de dirección, así como otras posibles variantes que afecten o no la gestión directiva:

- Los varones que ejercen el cargo directivo tienen mayor aceptación y reconocimiento por parte de la comunidad escolar, es decir, la voluntad de obedecer es mayor frente a un varón ya que el concepto de autoridad se relaciona con la estructura hetero-patriarcal y machista vigente en las diferentes estructuras sociales.

- Las mujeres directoras siguen enfrentando situaciones relacionadas con el “techo de cristal” y el “suelo pegajoso” que les impide desempeñar adecuadamente su función. Lo anterior desdibuja el discurso de la igualdad sustantiva de género y el empoderamiento de la mujer impulsado desde el Estado Mexicano mediante políticas públicas, ya que las directoras al momento de ejercer su función, en muchos casos, requieren la aprobación de la estructura inmediata, en este caso la zona escolar.

- De igual forma, las ideas sobre la fragilidad femenina, como los sentimientos y estados de ánimo, se ligan a la posibilidad de que las mujeres no hagan una buena función del cargo directivo.

- El aumento en el número de directoras en el sistema educativo responde a que los varones han dejado de interesarse por los puestos medios para escalar a cargos con mayor ingreso económico y jerarquía dentro de la estructura.

- Las directoras de escuela se siguen enfrentando a la doble o hasta triple jornada laboral, toda vez que su trabajo no concluye al terminar el horario escolar. Mostrando un impacto de la normatividad de género en el ejercicio de la autoridad de las directoras: están

estresadas porque deben cumplir con dobles y hasta triples jornadas, repercutiendo en su salud física y emocional.

- La idea de que la mujer pertenece al mundo privado dificulta el ejercicio de la función directiva, pues la organización pedagógica y administrativa del centro escolar es también una actividad política, que requiere habilidades sociales poco desarrolladas por las mujeres. Por ejemplo, la colaboración, la empatía, la iniciativa, entre otras.

- Los años de experiencia en la función directiva parecen marcar una diferencia en la voluntad de obedecer de sus subordinados al momento del ejercicio de autoridad.

- La delegación de ciertas responsabilidades escolares se dificulta desde la gestión de las mujeres, toda vez que, no siempre el personal docente está dispuesto al trabajo al verlo más como una imposición que como una colaboración en beneficio de la comunidad.

3.4 Cómo profundizar en la relación de estudio

En concordancia con el paradigma desde el cual se posicionó esta investigación y recordando que desde sus primeros esbozos se pensó en el diseño de un proyecto flexible que permitiera un diálogo continuo con los participantes, se toma la decisión de apelar por la utilización de “métodos mixtos” (Packer, 2014, p. 12). Es decir, no se cierra la posibilidad de la utilización de técnicas cuantitativas, como tampoco de aquellas de corte cualitativo. Al respecto, debe puntualizarse que estas últimas tendrán mayor presencia en este trabajo, pues, al igual que Packer (2014) estoy convencida de que la investigación cualitativa tiene un potencial profundo, ya que:

Presta atención a formas de vida humanas, a detalles sutiles en la manera de hablar y las acciones de las personas, a cuerpos humanos en entornos materiales...puede abrir los ojos a aspectos no vistos de la vida humana y su aprendizaje, a características no exploradas de las relaciones entre humanos y el mundo en que vivimos, y a maneras insospechadas acerca de cómo podemos mejorar nuestra vida (p. 3).

Aunado a lo anterior, la investigación cualitativa posibilita “entender a otras personas, no solo encontramos respuestas a nuestras preguntas sobre ellas (...), sino que nos enfrentamos al reto de nuestro encuentro con ellas. Aprendemos; cambiamos; maduramos” (Packer, 2014, p. 5). Es por ello que se retomarán técnicas cualitativas con la finalidad de que su utilización facilitara el encuentro con el otro y la construcción de conocimiento con “seres que viven en ámbitos culturales e históricos específicos y que hacen de sí tipos particulares de sujetos” (p. 5).

a) Entrevistas de corte biográfico/narrativo. La entrevista en los trabajos de corte cualitativo adquiere características que posibiliten un encuentro con el otro en dónde el diálogo sea fluido y en donde el entrevistado tiene libertad en la forma de respuesta (Packer, 2014, p. 50) y el

entrevistador/investigador puede seguir indagando a partir de las respuestas obtenidas. Dentro de esta tradición metodológica, las entrevistas son flexibles en su estructura lo cual permite que se profundice sobre el tema que se está investigando.

En una entrevista semiestructurada el investigador tiene un plan general del tema de discusión, pero no sigue un orden fijo de preguntas o las redacta de manera específica...El objetivo...es motivar a la persona a hablar “con sus propias palabras” para obtener un recuento en primera persona (Packer, 2014, pág. 50).

Como la finalidad de esta entrevista es recoger las palabras de los entrevistados, no existe un límite de preguntas sobre el tema, aunque si debe elaborarse un guion con ítems relacionados con la investigación; sin embargo, éste puede adaptarse según el rumbo que vaya tomando la conversación, lo cual permitió que se profundizara sobre alguna de las respuestas que no habían sido claras o bien de las que se deseaba indagar más.

Si bien en un primer momento se proyectó que la recolección de datos para esta investigación sería mediante este tipo de entrevista, por la necesidad de la misma, se echó mano de la entrevista biográfica/narrativa. Esta técnica también se enmarca en el método cualitativo, por lo cual comparte muchas características con la entrevista semiestructurada a profundidad, empero, lo que la diferencia es que adopta un enfoque biográfico narrativo. Resaltando que una narración es “un recuento de uno o más eventos reales que no se presuponen lógicamente o siguen uno al otro, con un sujeto continuo, constituyendo un todo, comunicado por un narrador” (Packer, 2014, p. 119). Dicho recuento de eventos son los contados sobre la vida de un sujeto, en este caso, la historia que las y los directores construyen de sí mismos.

Tomando en cuenta que desde el paradigma socio-crítico el investigador es parte de la acción educativa y que a su vez los participantes son investigadores en este proceso, retomé la idea

de Leonor Arfuch (2002) sobre las entrevistas de corte biográfico: las narrativas son complementarias, dialógicas, conversacionales, interactivas, de ahí que el encuentro entre sujetos sea una escena fundante de la investigación y agrega que “el producto obtenido lo será de autoría conjunta, indisociable de la escena de la interacción, de la subjetividad puesta en juego” (Arfuch, 2002, p. 178). Mediante ésta es posible “conocer, comprender, prever y hasta remediar situaciones, fenómenos, dramas históricos, relaciones sociales, a partir de las narrativas vivenciales, autobiográficas, testimoniales, de los sujetos involucrados.” (p. 185). En este caso los sujetos con mayor implicación en esta investigación fueron las y los directivos de las escuelas secundarias de la zona escolar.

¿Qué se buscó en las narraciones biográficas de las y los directores al momento de las entrevistas? Posibles respuestas a la pregunta de investigación, es decir, cómo las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad y la micropolítica escolar. Sin embargo, la utilización del verbo incidir en tiempo presente, no significa que estas regulaciones estén sucediendo en el preciso instante de la conversación, he aquí otras de las características de la entrevista biográfica narrativa, Al respecto Pereda (2021) explica:

Se trata de una modalidad particular de narración que se caracteriza por la construcción de un personaje que protagoniza un relato, se usa la primera persona del singular o el plural, no se trata de un relato de lo vivido sino de la interpretación que ofrece el o la narradora, sobre algunas experiencias o acontecimientos que seleccione libremente y que encadena a una trama. (p. 1)

En este sentido las experiencias o acontecimientos contadas por las y los directores fueron puestas a la luz por ellos como narradores, pero el personaje protagonista, aunque siendo ellos mismos en otro momento, se construyó en un ir y venir de su tiempo biográfico. En suma, dice Packer (2014) “la narrativa ilumina la temporalidad y a los seres humanos como seres temporales”

(p. 119). Esto se debe a “que la narrativa es una forma natural cognitiva con la que las personas tratan de ordenar, organizar y comunicar significados” (p. 120). Siguiendo a Prince agrega que “la narrativa tiene el poder de organizar y explicar, de descifrar e iluminar; en pocas palabras, el poder de ofrecer una manera de ver”.

b) Entrevista piloto con guion de entrevista. Como se ha explicado, la entrevista de corte biográfico/narrativo permite adentrarnos en el mundo subjetivo del entrevistado, conocer sus historias, momentos, acontecimientos y experiencias relevantes que lo han conformado como sujeto. Realizar una entrevista biográfica/narrativa no es cosa fácil, es necesario adquirir una serie de habilidades que van desde la planeación de la misma, el momento de la realización y la interpretación de lo contado. Antes del encuentro cara a cara con el entrevistado se requiere reflexionar sobre los temas generales de interés para la investigación, en el momento en que ésta se lleva a cabo la escucha activa es indispensable para captar los detalles sobresalientes del mundo subjetivo del otro y una vez que la entrevista ha sido transcrita es necesario interpretar la información obtenida del hilo narrativo.

Al respecto, la bibliografía revisada sobre el tema me permitió darme cuenta de la necesidad de realizar una entrevista piloto para ponerme a prueba a mí misma como investigadora en los tres momentos planteados. Es por ello que con la intención de comenzar mi indagación sobre las regulaciones de género y el ejercicio de autoridad desde la dirección escolar, contacté a una profesora, la cual no forma parte de esta investigación, ella ha ocupado cargos directivos (subdirección, dirección y actualmente jefe de enseñanza) le solicité me permitiera llevar a cabo este ejercicio dialógico, explicándole que mi intención era poner a prueba mi guía de entrevista elaborado con temas generales que definí a partir de mis supuestos previos.

Aciertos. Este primer ejercicio práctico de entrevista biográfico-narrativa me llevó a reflexionar sobre qué tanto estaba preparada para emprender el trabajo de campo y llevar a cabo las entrevistas que dieron sustento a esta investigación y desde las cuales emergieron las historias a interpretación que me permitieran confrontar la validez o no de mis respuestas provisionales. Entre los aciertos que encontré fue que la guía de entrevista me facilitó el acercamiento dialógico con mi interlocutora, ya que al tener una idea clara de la parte de su vida que me interesaba conocer, inicié solicitando me platicará sobre su experiencia docente hasta llegar al momento de su ascenso al cargo directivo, escuchar sus inicios en la docencia generó un ambiente de confianza entre ambas, de tal modo que como su nombre lo indica, dio orientación a los cuestionamientos hechos.

La guía de entrevista estuvo compuesta por los siguientes temas: a) experiencia docente, b) acceso al cargo directivo, c) concepción del ejercicio de autoridad en el sistema educativo, d) relación entre el género y el ejercicio de autoridad, e) cambios actuales en la forma de ejercer la función directiva y f) alguna experiencia significativa en el cargo directivo. En cada uno de estos temas redacté algunas preguntas que pudiera utilizar para detonar la narración de la profesora, utilizando un lenguaje amigable que transmitiera mi interés por conocer sus historias “cuénteme sobre sus inicios en la docencia”. La respuesta de la profesora fue favorable y mostró una disposición accesible a las preguntas que le iba planteando. Sus respuestas fueron extensas, lo que posibilitó la obtención de muchas historias para reflexionar sobre mis respuestas previas.

Debilidades. Entre las debilidades que encontré como investigadora fue que debo afinar algunas preguntas propuestas en el guía de entrevista, ya que la narración fluyó adecuadamente sin tener que realizarlas. Otra de las áreas de oportunidad fue que, al inicio de la entrevista, la incertidumbre por el desarrollo de la misma redundó en un nerviosismo excesivo que se reflejó en mis gesticulaciones y en mi escucha atenta a la narración que la maestra me contaba, considero

que en varios momentos perdí la concentración al tratar de darle continuidad al guion que había preparado.

En la transcripción del relato omití la descripción del contexto en el que se fue desarrollando el ejercicio, por ejemplo, no explicité que hubo momentos en los que la docente hizo algunos gestos cuando lanzaba ciertas preguntas. Tampoco registré que hubo momentos de silencio por parte de la docente, estos silencios tuvieron lugar mientras hacía su narración.

Este primer ejercicio me permitió ver que el camino metodológico que me había planteado era adecuado según los objetivos que perseguía esta investigación, y que mi mirada la debía centrar en la experiencia que las y los directores han tenido en el cargo, desde su ascenso a él, hasta las estrategias que han implementado para poder ejercerlo, y cómo estas estrategias generan ciertos juegos de poder que constituyen una micropolítica particular y específica en cada escuela. En el mismo sentido, me di cuenta de que mis respuestas provisionales a la pregunta de investigación muy probablemente estarían presentes en las narraciones de las y los directores, tal como lo fue en mi entrevista piloto, sin embargo, debía ejercitar mi escucha y fortalecerme teóricamente para poder identificarlas. Por otro lado, este ejercicio me permitió ver que existía una amplia posibilidad de que las regulaciones de género no fueran los únicos aspectos que inciden en el ejercicio de la autoridad y la micropolítica escolar en los directivos de escuelas secundarias en la CDMX, y en este caso, buscando la congruencia del enfoque flexible y la técnica de recolección de datos debía recuperar las palabras de mis colegas.

¿Qué aprendí de esta primera experiencia como investigadora? Pese a las dificultades enfrentadas en mi primera entrevista biográfica narrativa los aprendizajes fueron con mucho significativos. Entre ellos, el ejercitar mi mirada como investigadora para poder identificar las pautas que me hablen de las regulaciones de género y de otros aspectos, relacionados con la

micropolítica o no, que incidan en el ejercicio de autoridad. Aunado a ello, comprendí por qué desde los manuales metodológicos y los seminarios de investigación social insisten en no adentrarse a la recolección de información en campo condicionado por categorías de análisis inamovibles, sino dejar, que éstas surjan desde la interacción con las y los sujetos que colaboran en la investigación para darles voz y protagonismo.

Otro de los aprendizajes que me dejó este primer ejercicio es la confirmación de que en la investigación educativa el primer cambio se manifiesta en el propio investigador, en este sentido, me entusiasmó la idea de que la emancipación solo puede darse desde el propio sujeto, solo así, las prácticas docentes cambian y con ello hay un cambio de mentalidad del estudiantado que son los futuros adultos de la sociedad.

3.5 Trabajo de campo

El trabajo de campo es una de las actividades con mayor trascendencia dentro de la investigación. Restrepo (2016) la define como: “la fase del proceso investigativo dedicado al levantamiento de la información requerida para responder a un problema de investigación...se realiza luego del diseño del proyecto...ya que sin una pregunta o problema de investigación...no se puede saber qué se busca” (p. 35). Aunado a ello, agregaría que este momento permite entender cuáles son las condiciones contextuales para poner a prueba la relación de estudio. En esta investigación el trabajo de campo me facilitó comprender la gestión directiva y la micropolítica escolar atravesada por regulaciones de género ya que ésta no se da en el vacío, sino que, está inmersa en una trama de significados que permite dar sentido al ejercicio de la autoridad. A continuación, se hace una descripción del contexto de inteligibilidad, entendido como las estructuras de significación que permitirán leer y entender que es lo que pasa cuando el ejercicio de la autoridad y la micropolítica escolar se ven interpeladas por las regulaciones de género.

La propuesta inicial de esta investigación era que se desarrollaría al norte de Ciudad de México, en la Alcaldía de Azcapotzalco, concretamente en las escuelas secundarias que conforman la Zona Escolar, la cual estaba integrada por diez centros educativos, 4 de ellos concesionados a particulares, y seis pertenecientes a la Secretaría de Educación Pública, siendo estos últimos los escenarios a partir de los cuales se puso a prueba la relación de estudio del trabajo.

Las escuelas públicas seleccionadas se ubican en la misma alcaldía que la zona escolar, pero en colonias políticas diferentes. En estas demarcaciones se pueden observar comercios de diferentes giros: comida, ropa, servicios médicos, tiendas departamentales, entre otros. Cabe resaltar la presencia de avenidas primarias, lo que hace en la zona un constante tránsito vehicular, así como un abundante tránsito de mujeres y hombres de todas las edades que se trasladan a sus actividades cotidianas. Según la encuesta del INEGI (2010), las colonias en las cuales se ubican las escuelas señaladas califican en los estratos 3 y 4 (medio y alto) del desarrollo social, pues la mayoría de sus habitantes cuenta con vivienda, acceso a la salud, poco rezago educativo, poseen bienes durables, cuentan con servicios sanitarios y energéticos.

Son tres los edificios que ocupan las seis escuelas seleccionadas para este estudio, ya que cada plantel cuenta con dos turnos, matutino y vespertino. Al respecto es importante resaltar que la matrícula entre los turnos varía considerablemente, mientras los matutinos pueden tener más de trescientos estudiantes por ciclo escolar; los vespertinos con dificultad alcanzan los cien alumnos; este fenómeno se ha venido generalizando en la Ciudad de México en los últimos años, ya que las políticas educativas de gobiernos anteriores buscaban eliminar los turnos vespertinos para dejar solo escuelas de tiempo completo.

En el tiempo que llevo en la zona escolar han sido las directoras quienes han ocupado el cargo en la mayoría de las escuelas, pues a mi llegada había cuatro directoras y dos directores;

posteriormente, uno de ellos cambió de centro de trabajo dejando al frente de la escuela a la subdirectora, quedando 5 mujeres y un solo un director. Actualmente la tendencia no ha cambiado, siendo cuatro maestras y dos profesores los que están ocupando el cargo.

Una larga trayectoria en el campo educativo acompaña a estas instituciones, llevan dando servicio a la comunidad en la que se encuentran por un periodo de entre 30 a 50 años, en este sentido, es común encontrar estudiantes hijos de padres y madres que en su juventud fueron estudiantes del plantel. Las plantillas de profesores de las escuelas en cuestión son muy diversas, cabe resaltar que en su mayoría son docentes mujeres quienes las conforman, en este sentido también se puede observar que hay una brecha generacional importante, pues hay docentes que recién comienzan su labor, y otros que llevan mucho tiempo ejerciendo la función en un mismo centro.

a) Entrevistas en campo. Las entrevistas biográficas narrativas para esta investigación se desarrollaron durante el ciclo escolar 2021-2022. Las y los entrevistados ejercer su función docente desde el cargo de dirección de una escuela secundaria perteneciente a la misma zona escolar. Las entrevistas fueron planeadas para un encuentro cara a cara con cada uno de los cuatro directivos; sin embargo, de no encontrar con las condiciones favorables para ello sería necesario contar con la opción de la virtualidad para poder llevarlas a cabo.

La decisión de considerar a estos directivos y no a otros se vincula al trabajo de apoyo, acompañamiento y asesoramiento que he realizado como parte del personal de la zona escolar. Puedo decir que, de manera informal, he observado el trabajo que cada directivo realiza en su escuela y, con esta investigación, pretendía sistematizar y formalizar mis observaciones. Además, consideré que al llevarla a cabo en la comunidad escolar que conozco y en la cual puedo incidir

me permitiría en un futuro generar propuestas de intervención con un sustento científico surgido desde el propio escenario.

El grupo directivo al cual entrevisté era conformado por dos directoras, ambas con amplia trayectoria en la función, para llegar acceder al cargo, primero ocuparon la subdirección, pues en años anteriores era requisito indispensable para acceder a la dirección de la escuela. Otra característica de estas dos directoras es que todas están en condición de jubilación pues han cumplido los años de servicio obligatorios en el sistema educativo, aunque cabe aclarar que ninguna de ellas ha manifestado tener este tipo de planes.

Por su parte, los dos varones que conforman este grupo directivo son profesores jóvenes con pocos años en el cargo, accedieron a él mediante el examen de promoción del gobierno de Enrique Peña Nieto (2012-2018), en este periodo se podía llegar al puesto directivo sin pasar por la subdirección, es decir, de ser docente frente a grupo había la posibilidad de llevar la responsabilidad de una dirección, dicha política aplicaba a todos los niveles educativos de educación básica.

Las entrevistas que se realizaron a los directivos tuvieron enfoque biográfico narrativo, por lo tanto se puso el énfasis en conocer la historia que cada uno construye de su propia proceso, es decir: cómo llegaron al servicio docente, si su formación académica fue hacia la docencia o llegaron a ella por la falta de oportunidades labores en su área de formación; la forma en qué siendo docentes se relacionaron con el alumno, con sus compañeros profesores y también cómo era la convivencia que tuvieron con sus directivos. Se plantearon algunas preguntas que sirvieron únicamente como guía para detonar la narración, a continuación, menciono algunas de ellas: ¿Cómo fue el proceso mediante el cual accedieron al cargo directivo y una vez en él, si cambio o no la concepción que tenían del ejercicio de autoridad?; ¿cuáles fueron las estrategias que pusieron

en marcha para ocupar el cargo, si lo hicieron desde los parámetros institucionales o emplearon otras formas?, de ser así ¿cuáles han sido éstas?

b) Observación participante del CTE. Como he mencionado, el trabajo se sustentó en un diseño flexible con la posibilidad de incluir “métodos mixtos” en este sentido se incorporó del método etnográfico la técnica de observación participante, la cual tiene lugar cuando el investigador se pone en contacto con el fenómeno a observar con la intención de obtener la mayor cantidad de información posible sobre la realidad de los actores en su propio contexto. Por ejemplo, la forma en que interactúan, las acciones que hacen, los discursos utilizados, el lenguaje corporal, las gesticulaciones, el ambiente que se genera a partir de la convivencia (Restrepo, 2016). Consiste en dos actividades básicas: “observar sistemática y controladamente todo lo que acontece en torno del investigador, y participar en una o varias actividades de la población” (Restrepo, 2016, p. 39). En función de lo anterior, la observación participante que conformarán el trabajo de campo de esta investigación tendrá lugar en las reuniones del Consejo Técnico Escolar (CTE).

El CTE es el espacio destinado a la reflexión de la práctica técnico-pedagógica realizada por el colectivo docente de una escuela. Las reuniones son calendarizadas desde la autoridad educativa, ya que es convocado todo el personal docente, incluidos los directivos del plantel, lo cual impide se le de atención al alumnado. Son aproximadamente diez reuniones durante el ciclo, una por mes; sin embargo, al inicio de cada año escolar se convoca a una jornada de cinco días llamada CTE fase intensiva, en este periodo se realiza la planeación del trabajo del año que está por comenzar partiendo del diagnóstico del ciclo anterior. Si bien las actividades pueden estar delegadas a los subdirectores o a maestros del plantel, la responsabilidad del desarrollo de éstas, así como su planeación, recaen en la figura directiva.

Considerando el número de reuniones del CTE la observación participante que realice por escuela es: una de la fase intensiva y dos ordinarias. Fijé mi atención en la forma en que las y los directores interaccionaban con su colectivo docente, son respetuosos, permiten la diversidad de ideas, proponen o imponen el trabajo, delegan responsabilidades y de ser así, si solo a los subdirectores o también a docentes y a cuáles de ellos. De los profesores fijé la mirada en la forma en que se relacionan, por ejemplo, si hacen alianzas y de qué tipo, cual es la actitud que adoptan en la reunión: participativa, apática o de resistencia, frente a las actividades de la reunión; qué tipo de discurso utilizan en sus intervenciones; si éste es congruente con las acciones que realizan. Es importante reiterar que en el trabajo de campo la posibilidad de lo imprevisto ocupó un papel central. Cabe resaltar que, mi cercanía con la zona escolar me permitió tener presencia en varios CTE tanto intensivos como ordinarios, en estas reuniones me percaté que el buen desarrollo de la sesión se relaciona con la organización previa que el directivo haya diseñado.

3.6 Análisis e interpretación de lo obtenido en campo

Una vez concluida la recolección de datos en campo me encontré en un mar de información sobre el ejercicio directivo de las y los directores participantes del estudio, debo admitir que esta situación me generó una sensación de angustia porque a primera vista no encontraba cómo responder a la pregunta de investigación y al cumplimiento de los propósitos. Así que comencé por tomar el tiempo para realizar la transcripción escrita de las entrevistas que hasta esos momentos continuaban solo en las grabaciones de voz. Con ello podría comenzar a leerlas las veces necesarias para identificar en lo dicho por las y los directores podían o no responder a la pregunta de investigación planteada al inicio. Pero para llegar a este punto debía entender cuál es el papel de la intersubjetividad en la construcción del conocimiento.

3.6.1. Supuestos fenomenológicos: El conocimiento se construye intersubjetivamente.

La información obtenida en el trabajo de campo permitió poner a prueba la relación de estudio de este trabajo, es decir, dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿De qué manera las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad entre el personal directivo de escuelas secundarias de la Ciudad de México y en los juegos de poder que constituyen la micropolítica escolar? Para responder a esta pregunta, se procederá al análisis de las entrevistas realizadas desde el enfoque de la Fenomenología Sociológica de Alfred Schütz.

Para la fenomenología el conocimiento se construye de forma intersubjetiva, es decir, es un aprendizaje común que tiene lugar en el mundo cotidiano donde interactuamos con los otros. Al respecto Martín Packer (2014) siguiendo a Schutz explica que “el mundo de la vida está compuesto por *múltiples realidades*, cada una de las cuales es una “provincia finita de significado” bien diferenciada. Primordialmente entre estas realidades está el mundo intersubjetivo de la vida cotidiana” (p. 185). Lugar donde los seres humanos puede intervenir con acciones directas, y al mismo tiempo las puede modificar mientras opera en él, sin embargo, su libertad de acción está limitada al enfrentarse a obstáculos que puede o no sortear. Es en la realidad del mundo cotidiano donde podemos ser comprendidos por nuestros semejantes y solo en él podemos actuar juntos, es por ello, que el mundo que nos rodea nos es común y en el que podemos comunicarnos con los otros, por lo tanto es el lugar en el que nos apropiamos del conocimiento construido entre múltiples subjetividades, en “un mundo intersubjetivo, preconstituido y preorganizado cuya estructura particular es el resultado de un proceso histórico, diferente para cada cultura y sociedad” (Packer, 2014, p. 182).

El mundo de la vida cotidiana presupone una “actitud de sentido común”, es decir, los acontecimientos y experiencias cotidianas no ameritan un cuestionamiento toda vez que hay un

“sistema de constructos” (Berger y Luckmann, 2001) producto de la reserva de conocimiento de cada individuo (Packer, 2014) este sistema permite que mis acciones en el mundo de la vida cotidiana estén orientadas con un interés particular, por lo tanto, el conocimiento es práctico. Pero el conocimiento también permite identificar el tipo de cosas con las que me encuentro en el día a día y la forma en la que debo dar respuesta, y el lenguaje es el medio tipificador por excelencia. “El lenguaje, tal como se usa en la vida cotidiana, es principalmente un lenguaje de cosas y eventos con nombre” (Packer, 2014, p. 185).

Lo antes expuesto permite retomar las recomendaciones de Pereda (2021) para llevar a cabo la interpretación de las entrevistas logradas, con la intención de explicar y comprende las acciones de las y los directores participantes del trabajo. Dado que, si es el lenguaje el medio por el cual tenía la oportunidad de acceder al mundo subjetivo de las y los participantes, éste era presentado en un sentido lógico y con sentido gracias a la narración de las entrevistas.

3.6.2 Criterios de análisis de las entrevistas con enfoque biográfico narrativo. En las siguientes líneas se describen los ejes recomendados por Pereda (2021) que, desde un enfoque fenomenológico, guiaron la interpretación de las entrevistas. Sin esta lectura no hubiera sido posible comprender la totalidad de las historias, ni tampoco percatarme de la riqueza de datos que tenía para responder a la pregunta de investigación, fue necesario desmenuzar cada relato para identificar temas recurrentes, ideas, interpretaciones, acciones, significados, sentimientos (Taylor y Bodgan, 1987) e incluso dichos y frases vinculadas con las regulaciones de género, la micropolítica escolar y por lo tanto con el ejercicio de autoridad directiva. Se redactó un texto inicial que enlazara cada uno de los diez ejes, en él, comencé a registrar los primeros esbozos para responder a mi pregunta. A continuación, se explica en qué consiste cada eje según lo explica Pereda (2021)

a) *¿De qué trata el relato?* El primer eje propone realizar una descripción general del contenido de la entrevista, se rescatan aspectos reiterativos y centrales para él o la entrevistada, en este momento no se profundiza en detalles o interpretaciones. Se enuncian ideas abordadas de paso o lo considerado relevante dentro del relato. Este apartado tiene la función de orientar al lector en el contenido total del texto.

Con estas consideraciones logré redactar, por cada una de las entrevistas, una trama general de cada entrevista, cuidado de no profundizar en detalles ni realizar interpretaciones, sino más bien, un texto que me permitiera evocar el momento mismo de la entrevista.

b) *Construcción del sí mismo.* En la entrevista biográfico-narrativa, se privilegia, como su nombre lo indica, la narración que hace el entrevistado, concatenando hechos vividos. En este apartado se describe las formas cómo el entrevistado, que es a la vez el protagonista del relato, se identifican a sí mismo, la o las formas que utiliza para llamarse en los momentos que va narrado. Por ejemplo, las ocasiones que se refiere a sí usando el pronombre “yo” o aquellos en los que se enmarca en un “nosotros”. Así como también los adjetivos calificativos que utiliza hacia su persona.

En el segundo eje comenzaron a emerger datos muy interesantes, pues las y los entrevistados usaban distintas formas de dirigirse hacia ellos, colocándose incluso como un personaje superpuesto dentro de su propia historia. También me di cuenta de que la afirmación de Pereda (2021) era consistente cuando hablaban en primera persona del singular o en primera del plural, sobre este punto, fue interesante darme cuenta de que cuando narraban momentos de su vida en el aula se veían a sí mismos como parte del colectivo, a diferencia de cuando hablaban del ejercicio de su función, ya que en la mayoría de las ocasiones se refieren con un “yo” para hablar de las actividades, acciones o estrategias de gestión que ponían en marcha.

c) ***Relación con los “otros significativos” en el relato.*** En este apartado hacen presencia los personajes con los que interactúa en la construcción del relato, aquellos que tuvieron alguna significación, positiva o negativa. Por ello, se clasifican en co-protagonistas y antagonistas, respectivamente. Al respecto cabe agregar que el valor otorgado a estos personajes está en función de que el personaje protagonista “orienta sus acciones a partir de la interpretación que atribuye a las acciones de los otros personajes del relato” (Pereda, 2021, p. 2).

Los relatos contruidos fueron muy ricos en este eje, ya que las y los directores evocaron a personajes presentes a lo largo de su trayectoria profesional, se identificaron tanto co-protagonistas como antagonistas, y hubo la necesidad de diseccionar minuciosamente cada relato con el fin de no evitar omitir a algún personaje trascendental en la historia, que con sus acciones, positivas o negativas, habían contribuido en el ejercicio de la función directiva de las y los entrevistados.

d) ***Funciones que desempeñan los “otros significativos” en el relato.*** En el entramado que conforma el relato, la figura protagonista interacciona con otros personajes que cumplen una función dentro de la historia, no todos ellos, tienen relevancia, pues muchos aparecen de forma fugaz sin dejar huella en la figura protagonista, en cambio, los personajes trascendentales en la narración son: co-protagonistas y antagonistas.

Co-protagonistas.

Según Pereda (2021) los personajes co-protagonistas “contribuyen a realizar las acciones, metas, propósitos, planes...” (p. 2) de la figura protagonista. Casi siempre son figuras cercanas, que comparten situaciones ya sean problemáticas o no. En este sentido, muestran apoyo a las acciones que realiza esta figura, quien, además, es consciente de su simpatía.

Antagonistas.

En contra posición a los personajes co-protagonistas, aparecen las figuras antagonistas que “son quienes obstaculizan, se oponen o permanecen indiferentes en relación con las acciones, metas, propósitos, planes...de la figura protagonista” (Pereda, 2021, p. 3) su oposición es visible durante el relato narrado.

Al momento de comenzar a identificar a “los otros significativos” y agruparlos según la función que desempeñaban en la historia, comenzaron a surgir datos estrechamente relacionados con las regulaciones de género, la micropolítica escolar y el ejercicio de autoridad. Por ejemplo, algunos antagonistas del relato de las directoras eran hombres con mayor nivel jerárquico que llegaron a violentarlas verbal y físicamente, pero también, hubo otras mujeres que en palabras de una de las directoras “le hacia la vida de cuadritos”. Fue relevante identificar que ambas maestras hacían referencia a la mayoría de las secretarias con las que habían trabajado, como pieza clave para su gestión, salvo algunos casos, hablaban de ellas como indispensables, de confianza, responsables, por lo cual, se ubicó a estos personajes como co-protagonistas.

En el caso de los co-protagonistas, se pudieron identificar personajes que, con sus acciones, positivas y/o negativas, marcaron un precedente en el ejercicio directivo de las y los participantes. Recuerdo que uno de ellos mencionó que él aprendió de un director que tuvo, cuando fue docente, a dirigirse con respeto al personal, y de otro, a no repetir prácticas violentas en la escuela, pues este maestro gritaba y exhibía a sus subordinados, en especial a los asistes de servicio. Cabe mencionar que estos hallazgos me brindaron mucha tranquilidad y confianza para seguir redactado el escrito que fue la antesala para la construcción del capítulo 4 y 5 de este trabajo.

e) Espacialidad. Toda la sucesión de hechos narrados por la figura protagonista tienen un espacio en el cual ocurrieron. Sin embargo, el eje espacialidad, hace referencia a los

“escenarios reales o imaginarios donde transcurren acontecimientos que pueden resultar significativos para la figura protagonista y donde interactúa con los “otros significativos””

En este rubro me percaté que las y los entrevistados hacían referencia a los diversos espacios en los cuáles han trabajado dentro del rubro educativo, algunos mencionaron otros lugares. Pero es importante mencionar que aquellas escuelas u oficinas donde ocurrió algún evento importante para ellas y ellos era descrito con mayor precisión, esto me permitió conformar una escena completa del suceso, pues algunas oficinas las reconocí por la labor que vengo desempeñando desde el 2011.

f) Temporalidad. Así como hay un espacio físico, real o imaginario, que enmarca el relato, en éste hay también un tiempo, el cual puede ser una época histórica o una época del año. La temporalidad da sentido cronológico a los hechos que narra la protagonista, quien habla desde el pasado o desde el presente, en cierto mes del año, o en determinado momento del día.

Generar un sentido de comprensión de los tiempos enunciados en las narraciones fue complicado, ya que al momento de narrar las y los participantes hacían saltos temporales entre un hecho y otro, o, entre un escenario y otro, algunas veces pude percatarme de la situación y solicité fuera aclarada la cronología, esto resultó positivo para el relato porque en el afán de que comprendiera lo que narraban, se agregaban detalles específicos a los acontecimientos.

Sin embargo, en las discontinuidades temporales que detecté ya en el ejercicio de revisión de datos, no hubo más que dejarlos como estaban, ya que intentar hacer relaciones entre los hechos podía desvirtuar lo dicho por quien contó la historia, y en ese caso, la veracidad de los datos se vería comprometida, además, con la revisión bibliográfica sobre la lectura de lo recabado en campo comprendí que mi papel como investigadora no era poner a cuestión lo dicho por los participantes.

g) Acontecimientos. Este eje de análisis se caracteriza por nombrar los eventos o hechos que dejan huella en la figura protagonista, señalan un momento en el cual las tipificaciones y las formas aprendidas socialmente para desenvolvernó en determinado escenario, se ponen en tensión, al “no permiten comprender la situación y orientar la acción a partir de dicha interpretación”. Es “un momento de perplejidad, cuando a pesar de los intentos por “normalizar” la situación, la figura protagonista se ve obligada a replantearla para incorporar” nuevas formas de hacerle frente. (Pereda, 2021, p. 5).

Al respecto, una tipificación se refiere a las personas, animales u objetos significativos para el/la narradora, orientando sus acciones frente a un determinado tipo de personajes, por ejemplo, un docente, una directora, el alumnado. En cambio, las maneras que empleamos para relacionarnos con estos tipos y controlar las situaciones llevan el nombre de recetas.

La identificación de los acontecimientos inmersos en las entrevistas de esta investigación resultó muy frutífera, ya que me permitió identificar momentos estrechamente relacionados con las regulaciones de género, la micropolítica escolar y el ejercicio de autoridad de las y los participantes. Debí regresar continuamente a revisar los momentos aspirantes a la tipología de “acontecimientos”, para identificar si cumplían o no con las características propuestas por Pereda (2021). Debí preguntarle y preguntarme si este momento había dejado huella en la o él directivo, cómo intentó normalizar lo sucedido, cómo lo incorporó a su vida, qué fue lo que cambió a partir de este hecho. Con lo anterior estuve en condiciones depurar la lista hechos aspirantes a “acontecimientos”.

En los primeros acercamientos a este eje, no me había percatado que me encontraba frente a los Incidentes Críticos (IC) que dieron lugar al capítulo 5, fue necesario una incesante revisión de éstos para poder identificar el momento de tensión: los pensamientos, ideas, sentimientos,

conocimientos, saberes o cualquier otra estructura mental cuestionada por el momento de crisis; posteriormente rastrear cómo, él o ella, había reconfigurado su pensamiento consecuencia del suceso.

h) *Motivos para y porque de la acción.* En este apartado se da cuenta de las explicaciones o justificaciones que la figura protagonista y/o los personajes dan al proceder de sus acciones, abriendo la posibilidad comprender por qué actuó de determinada forma y no de otra.

Leer las entrevistas desde este eje me permitió detectar que las regulaciones de género y la percepción que tienen sobre la autoridad están presentes en la psique de las y los participantes, pues muchas de las explicaciones o justificaciones que proporcionados estaban ligadas con el binarismo sexo/género. Fue necesario prestar mucha atención a la lectura porque también estoy permeada por estas regulaciones, de tal forma que pasaban desapercibidas por el proceso de normalización que tienen en la sociedad. Además, fue sencillo caer en juicios de valor contruidos desde el binarismo. Por ello, debí revisar en diferentes momentos las interpretaciones que construía a partir de este eje.

i) *Adhesión a un orden moral.* Este eje muestra los valores a los que se adhiere la figura protagonista, al tiempo que rebela aquellos de los que se distancia. La importancia de identificar el orden moral dentro del relato da cuenta de la orientación que sustentaron sus acciones.

Con este eje se pudieron identificar elementos que resultaron trascendentales para el trabajo, por ejemplo, cuál es el significado que tiene para ellos la docencia y concretamente la gestión directiva; surgieron frases como “la vieja guardia” para referirse a prácticas de autoridad sustentadas en prácticas de corrupción o ideas de la educación basadas en el centralismo de la figura docente y de dirección. Para distanciarse de ésta mencionaron formas distintas de su

práctica: la ética que debe regir su función, responsabilidad, respeto, compañerismo, empatía, en algunos momentos las relacionaron con la idea de “la nueva guardia”, en donde no necesariamente se trataba de directivos nuevos, sino comprometidos.

También, permitieron encontrar las regulaciones de género como la idea sobre la maternidad y la paternidad; la sumisión de la feminidad dentro del sistema educativo, las relaciones de poder entre mujeres entre las docentes, entre docentes y directivas, o, entre directivas. Resaltó que ambas directivas se asumen como malas madres “yo fui mala madre” para referirse a que dejaron solos a sus hijos por lo demandante de su profesión, enmarcándose en mujeres que no hicieron un papel adecuado como madres. Por el contrario, los directores varones, que asumen su paternidad fuera de lo tradicional, pues se dicen presentes en las vidas de sus hijos y en sus relaciones de pareja.

j) *Significado de las tipificaciones y recetas.* Si bien en el eje acontecimientos se localizan los puntos de quiebre que ponen en cuestión las “tipificaciones” y las “recetas” en este apartado se buscan aquellas que son significativas para la figura protagonistas, pero que no necesariamente son puestas en tensión, sino que le sirven para interactuar con los “otros significativos” del relato. En este sentido, reciben el nombre de “saberes previos”.

La lectura de las entrevistas bajo este eje no resultó sencilla, ya que como bien menciona Pereda (2021) las tipificaciones son significativas para la o el protagonista, pero no necesariamente son un punto de quiebre, sin embargo, sirven para actuar con los otros del relato. Esta situación me llevó a confundir las tipificaciones y recetas con acontecimientos, es decir, con Incidentes críticos, razón por la cual fue necesario regresar a la lectura, reflexión y análisis para darme cuenta de que había ciertos eventos que no eran IC, pero eran importantes en la historia, y por lo tanto no podía pasar de largo.

Por ejemplo, las y los participantes, hablaron sobre su práctica en tiempos del COVID-19, mencionaron que debieron adaptarse a las nuevas formas de comunicación con su colectivo docente, como videollamadas o grupos de WhatsApp; lo mismo sucedió con las madres, padres y tutores del estudiantado y personal de apoyo, pero una vez que regresaron a las escuelas se olvidaron de estas herramientas, sin duda, la emergencia sanitaria fue un hecho relevante, pero en las entrevistas no se encontraron datos que sostuvieran que el evento transformó la comunicación con la comunidad escolar.

3.6.3 Proceso de lectura

Al tiempo que se hacía la lectura de las entrevistas desde estos ejes, se siguieron las recomendaciones de Taylor y Bodgan (1987) para trabajar con los datos, para estos autores este proceso debe dar cuenta de “la comprensión de los escenarios o las personas en sus propios términos” más que el desarrollo de conceptos y teorías. Atendiendo a lo anterior se practicaron las tres etapas señaladas por los autores (p. 159):

Primera fase de descubrimiento en progreso: identificar temas y desarrollar conceptos y proposiciones.

Segunda fase...se produce cuando los datos ya han sido recogidos, incluye la codificación de los datos y refinamiento de la comprensión del tema de estudio

Fase final...comprender los datos en el contexto en el que fueron recogidos.

Cabe señalar que el trabajo con los datos tuvo un proceso amplió de ida y vuelta, en el cual muchas veces fue necesario volver a alguna de las fases por la necesidad de no perder de vista la voz de las y los participantes. Por esta razón estuvieron presentes las recomendaciones de Taylor y Bodgan (1987, p. 160-161).

1. Leer repetidamente los datos..., conocer los datos al dedillo...alguien más lea los datos...
2. Seguir la pista de temas, intuiciones, interpretaciones e ideas. Registrar toda idea importante que se tenga durante la lectura y reflexión sobre lo datos...emplear los “comentarios de observador” para anotar temas y registrar interpretaciones...
3. Buscar los temas o pautas emergentes: temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos y proverbios populares...
4. Elaborar tipologías o esquemas de clasificación, ...identificar temas y desarrollar conceptos y teorías...
5. Desarrollar conceptos y proposiciones teóricas...
6. Lea el material bibliográfico...
7. Desarrolle una guía de la historia, es para orientar el análisis...es la hebra analítica que une e integra a los principales temas de los datos. Es la respuesta a la pregunta ¿sobre qué trata el estudio?

El camino metodológico descrito permitió conformar los siguientes capítulos que muestran del análisis a profundidad de las entrevistas, priorizando en todo momento dar voz a las y los participantes, por ello, se retomaron frases como “la nueva y la vieja guardia” presente en todas las entrevistas y que en congruencia con la literatura revisada sobre metodología, no podía pasar desapercibida, lo mismo ocurre con la frase “los maestros yo-yo”, “las vacas sagradas” y “llegaron las mujeres, ah canijas mujeres”, todas ellas fueron utilizadas para explicitar las regulaciones de género y la micropolítica escolar en el ejercicio de la función de dirección. El ejercicio metodológico, de ida y vuelta, me permitió encontrar el hilo conductor para el tejido fino de la redacción final, para lograrlo eché mano de esquemas gráficos en donde pudiera plasmar el

panorama global de los hallazgos, de esta forma pude ir agrupándolos por categorías relacionadas. Este esquema fue de mucha utilidad para no desviar el camino a otras categorías. A continuación, se rescata el esquema construido para trabajar la categoría “la vieja guardia”

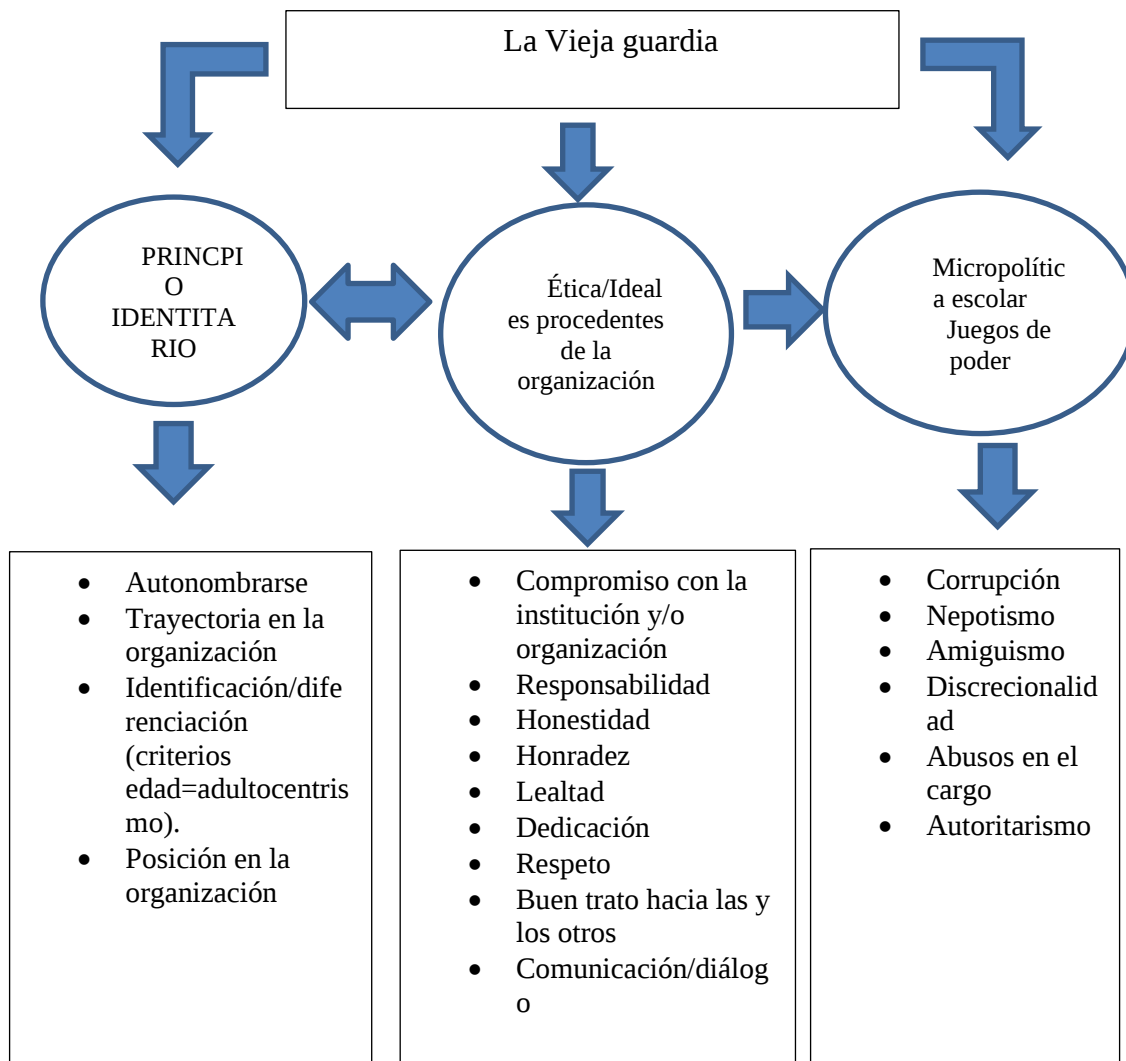


Figura 1. Esquema de la categoría la vieja guardia (fuente: elaboración propia)

Tener un panorama global de los elementos que incluían la categoría, en este caso la vieja guardia, permitió identificar otros conceptos y agruparlos según sus características, funciones dentro del relato, o el sentido que las y los participantes hacían de ellos. De igual forma, los

conceptos en oposición surgieron de los datos, tal fue el caso de “la nueva guardia”. Aunado a lo anterior, tipificar los conceptos permitió reconocer las respuestas a la pregunta de investigación.

Para concluir este capítulo es necesario puntualizar que, se buscó presentar una postura “narrativa” en la escritura final del trabajo para entregar un texto cercano a las y los docentes interesados en la temática abordada. Con esta decisión se pretende transmitir escenarios y situaciones conocidas en la cotidianidad de las escuelas secundarias de la Ciudad de México.

Capítulo 4. Análisis de las entrevistas

La revisión detallada de las entrevistas permitió identificar los conceptos y las expresiones que las y los directivos de esta investigación asocian con el ejercicio de autoridad en la práctica de su función, así como determinadas prácticas orientadas por saberes que se normalizan por su uso habitual, (Jiménez, 2019). En las narraciones surgió una frase: “la vieja guardia” asociada con personajes significativos de la trayectoria profesional. Esta expresión y su contraria “la nueva guardia” se rescataron como ejes de análisis para interpretar cuáles son los referentes en el ejercicio de su función, así como también los momentos que muestran un distanciamiento de las figuras que las directoras y directores entrevistados asocian con dichas expresiones.

En esos momentos, cuando las y los interlocutores se alejan de ambos extremos, parecen ubicarse en una posición discursiva, una zona de frontera del ejercicio de autoridad en la se separan de las prácticas de “la vieja guardia” pero sin llegar a ubicarse en “la nueva guarida”, es decir, se encuentran transitando entre ellas. Esta distinción no solo posibilita la interpretación de las entrevistas; además, recupera la voz de las y los sujetos a la luz de aportaciones teóricas que dan sustento al análisis a lo largo del capítulo.

4.1 La vieja guardia.

“...la mayoría de los inspectores que me han tocado han sido de la vieja guardia y que sienten que todo lo saben y, pues, nadie sabemos todo”

(María Eugenia, comunicación personal, 20. Septiembre, 2021)

Con las palabras del epígrafe, una de las directoras participantes describe a sus autoridades inmediatas al interior del sistema educativo. Esa la frase, “La vieja guardia”, fue utilizada con frecuencia en las entrevistas por las y los directores sin profundizar en el significado que le

confieren. Sin embargo, conforme avanzó el análisis y la reflexión sobre los dichos de las y los entrevistados se hizo necesario detenerse a indagar por el significado de la frase en relación las formas de concebir y ejercer la autoridad. Las siguientes líneas presentan el resultado de la indagación sobre los distintos usos de esta expresión.

4.1.1 Historia de la expresión “la vieja guardia”.

En la revisión bibliográfica se encontró que el origen de “la vieja guardia” se puede ubicar en la primera mitad del siglo XX, al interior de los movimientos sociales que cimbraron los cánones establecidos con respeto a la distribución de la riqueza y las condiciones laborales de la población mundial. Así, el uso de la frase tuvo lugar en movimientos obreros como el comunismo, socialismo y sindicalismo, pero también, y esto podría sonar contradictorio, se relaciona con el ámbito militar.

Así, en el texto *La medalla de la Vieja Guardia. Legislación, afirmaciones, desmentidos y curiosidades de una medalla*, Javier de Granda Orive (2018) proporciona una explicación sobre la creación y propósito de la medalla de la Vieja Guardia en el año de 1942, condecoración destinada a los militantes del partido político de la Falange Española de las JONS (Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista) antes del 16 de febrero de 1936. De acuerdo con el artículo, el objetivo de la medalla era el estímulo, recompensa y recuerdo a los militantes afiliados con anterioridad a la Guerra Civil Española. Sin embargo, para recibir la condecoración se extendió el periodo para aquellos miembros afiliados hasta el 18 julio del mismo año, pues, los militantes incorporados al Partido en estas fechas mostraron “magníficas actuaciones durante la guerra de liberación, tanto en los frentes nacionales como en las cárceles rojas, que les hace acreedores a tan honrosa recompensa” (Granda de, 2018, p. 235).

La vieja guardia también aparece en la tesis de licenciatura titulada “Cosmovisión de la vieja guardia, organizaciones y cultura comunista centroamericanas, 1922-1934”, Ernesto Isunza Vera, defendida en (1993). En este trabajo, el autor presenta la vida de un grupo de militantes del partido comunista de tres países latinoamericanos (El Salvador, Honduras y Guatemala). A través de entrevistas biográficas, el autor recupera las vicisitudes que los personajes enfrentaron para virar hacia el movimiento obrero que, en aquellos años, tenía como máximos exponentes a los líderes de la revolución rusa. La formación política de los entrevistados marcó sus vidas, pues, se apropiaron de los ideales que pugnaban por la transformación social, lo que años más tarde los hizo llamarse a sí mismos “la vieja guardia”, para diferenciarse de los nuevos miembros, hombres y mujeres, que con el paso de los años fueron incorporándose a dichas organizaciones. Si bien todos seguían enfrentado condiciones de precariedad laboral, desigualdades sociales, así como la inequidad en la propiedad de los medios de producción, los nuevos militantes no podían considerarse fundadores de los ideales de los movimientos.

Otro de los antecedentes se encuentra en la obra: *La vieja guardia sindical y Perón: sobre los orígenes del peronismo* de Juan Carlos Torre (1990) en donde se pone de manifiesto la importancia de los hombres que conducían el movimiento obrero hacia 1943, a quienes el autor llama “la vieja guardia”, para la consolidación del régimen peronista en el poder. A finales del siglo XIX tuvo lugar una importante movilización poblacional de Europa hacia el cono sur del continente y Argentina fue uno de los países receptores gracias a la emergente industrialización de la región. Con la llegada de miles de obreros, militantes de corriente ideológicas como el anarquismo, socialismo, comunismo y sindicalismo, comenzaron a organizar el movimiento obrero argentino que enfrentó las precarias condiciones labores: extenuantes jornadas y bajísimos salarios. Así, en las primeras décadas del siglo XX, los obreros jugaron un papel político de suma

importancia para el afianzamiento del régimen peronista que prometió mejorar sus condiciones laborales. Sin embargo, según Torre (1990) una vez en el poder hizo de lado las promesas a “la vieja guardia” sindical, que siguió radicalizada bajo sus ideales político-ideológicos.

En el escenario mexicano, la frase “la vieja guardia” se relaciona con los movimientos obreros de principios del siglo XX. Con posteridad al periodo revolucionario, en el intento de concretar el reparto agrario y las mejoras en las condiciones laborales de la población, incluido el gremio magisterial, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) fue, al menos en el discurso, el heredero de los ideales políticos de la revolución mexicana. Sin embargo, su permanencia en el poder parece haber desviado dichos postulados para defender a toda costa su permanencia en el control del Estado. Por ejemplo, en la revisión bibliográfica se encontraron notas periodísticas publicadas en las elecciones presidenciales del 2000, momento crucial para México ya que el PRI vio amenazada su estabilidad política. En estas notas, el término “la vieja guardia” se usa para referirse a los militantes que han ocupado la esfera pública y política y que han estado asociados con la corrupción de los funcionarios, de tal forma que la expresión representa a quienes se enquistaron en el poder y, gracias a su permanencia, tejieron redes que respaldaron prácticas corruptas en diferentes formas y niveles institucionales.

A partir de estas aportaciones se puede deducir que la frase “la vieja guardia” parece aludir a los miembros de mayor antigüedad en una organización que adherían a los ideales y principios del movimiento de origen. Este compromiso estaría fundado en el tiempo compartido para convivir, conocerse, así como para realizar actividades políticas antes de la llegada de nuevos miembros. Entonces, los más antiguos habrían generado cierta camaradería, compromiso, complicidad, solidaridad, rituales, formas de vida y de relacionarse entre ellos. Desde esta perspectiva “la vieja guardia” se ve confrontada por los cambios generacionales, sociales,

económicos, culturales y políticos que inevitablemente trastocan a las organizaciones sociales. Sin embargo, de una u otra forma, estos personajes se mantienen presentes en la configuración de subjetividades de los nuevos actores, de los recién llegados.

Así, la información reunida permite identificar una doble connotación del término “la vieja guardia”. Por un lado, se utiliza para autonombrarse: se trata de un principio de identidad que da lugar a la organización y actividad política en conjunto, basada en ciertos ideales que dan forma y sentido a la subjetividad de sus integrantes. Es a partir de ello que los miembros de la organización reconocen un lugar y una trayectoria basada en el compromiso con una ética sustentada por los preceptos ideológicos de inicio. Por otro lado, parece aludir a que los fundadores en posiciones de poder por periodos prolongados, que pueden enquistarse por medio de prácticas de corrupción, nepotismo, amiguismo, violencias, es decir, juegos de poder que les permitan perpetuarse en la conducción a partir de la reivindicación de ciertos saberes, conocimientos, mitos fundantes, habilidades, vivencias, creencias y formas de interacción. Cuando esto ocurre, el encuentro con las nuevas generaciones puede generar un quiebre que lleva al cuestionamiento de los esquemas de interpretación de la realidad y de las prácticas heredadas. Así, este trastrocamiento daría lugar a la expresión contraria: “la nueva guardia”, que designa a los nuevos, los recién llegados. Con base en esta distinción, el análisis de las entrevistas se centró en los siguientes aspectos:

- a. La noción de autoridad
- b. El ejercicio de autoridad

En las páginas que siguen se desarrollan estos ejes de análisis.

4.2 La noción de autoridad.

Entre las personas entrevistadas, la idea de autoridad se construyó a partir de la experiencia y de las interacciones cotidianas a lo largo de las trayectorias escolares y laborales. Sin embargo,

esta noción varía según que se asocie con directivos y colegas a quienes ubican en “la vieja” o en “la nueva guardia”. En ambos casos, la autoridad define una relación que puede caracterizarse como sigue:

La relación ausente. En esta relación prevalece la distancia, la asimetría, la falta de comunicación entre el directivo y los demás integrantes del plantel. El directivo se convierte en una gran incógnita para los demás, una situación que, desde el punto de vista de Saenz y Debon (1995) puede obedecer, entre otras razones, a un desgaste que trae consigo:

La pérdida de energía psíquica, de capacidad creativa, de valor resolutivo, de reconocimiento de factores adversos (...) de confianza en sí mismo, de colaboración, mientras que aumenta el recelo, la defensa burocrática, el rechazo a la crítica, el tiempo de reacción y, en definitiva, el aislamiento (Saenz y Debon , 1995, p. 197).

En relación con las consecuencias del ejercicio prolongado de la función, una de las entrevistadas evoca sus años como subdirectora en un plantel gestionado por una figura distante, con escaso acercamiento y comunicación con las y los docentes y estudiantado. Al respecto comenta: “En muchas ocasiones el director solo está de imagen y se le molesta poco (...) es complicado verlo, se informa que está ocupado”. Entonces, las situaciones problemáticas del centro escolar eran resueltas por otras figuras porque el directivo no se involucraba en las dinámicas de la escuela, tales como la organización diaria y/o la interacción con la comunidad: “no sabía cómo estaba la escuela, porque siempre estaba encerrada en la oficina” (Doménika, comunicación personal, 22 de julio de 2022).

Desde la perspectiva de esta entrevistada, el personal docente había normalizado la ausencia del directivo reconociendo en el subdirector la responsabilidad de la institución. En la carrera docente, esta relación de ausencia, que no implica delegación sino una especie de abandono

de las responsabilidades parece formar parte de un rito de paso o una especie de preparación para ocupar puestos directivos

En relación con lo anterior, otra entrevistada comenta que, al iniciar su gestión como subdirectora de un plantel, una de las secretarias le ofreció ayuda en estos términos: “Aquí, quien maneja la escuela es la subdirectora, (...) el maestro nunca hace nada, o sea, a lo mejor da algunas indicaciones, pero quien ha movido la escuela es la subdirectora. No se preocupe, nosotras la ayudamos” (María Eugenia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2021.).

La expresión “mover la escuela” puede leerse como metáfora de un dinamismo que resulta difícil de mantener si tomamos en cuenta las consecuencias del desgaste que acarrea la permanencia en la función durante un tiempo prolongado, como es el caso de los dos directivos evocados por estas interlocutoras.

La relación de control. Las narraciones permiten identificar otra relación de autoridad basada en el control. En este caso, una característica principal del directivo consiste en centrar en sí mismo la toma de decisiones en todos los ámbitos del plantel.

A diferencia de la relación ausente, donde la figura de autoridad evita la comunicación directa y, para ello, se envuelve en el halo de superioridad mientras los demás afrontan la movilización de la escuela, en la relación de control, el directivo interviene de manera constante en los diferentes escenarios y procesos de la escuela. Al respecto, se rescata lo dicho por una de las directoras: “Yo me involucré en todo, resuelvo los problemas directamente, con lo papás, porque es más fácil y te evitas dar tantas vueltas, porque de todas formas si meten una queja va a llegar aquí conmigo, entonces mejor lo resuelvo desde el principio” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio de 2022).

Estas expresiones coinciden con una característica de la gestión que es su ambivalencia o ambigüedad. Sobre este punto, Saenz y Debon (1995) señalan que cuando la dirección del centro educativo recae en una sola persona, se espera que establezca vínculos continuos con los distintos agentes educativos, pero, a la vez, la toma de decisiones y responsabilidades no sólo porque así está normado sino porque la comunidad educativa entiende que, en última instancia, la responsabilidad total recae sobre la figura de autoridad que encabeza la institución. En consecuencia, esta relación implica una vigilancia constante sobre sí mismo y sobre los demás, a la vez que puede rayar en la intimidación y coerción de los otros actores educativos.

La relación totalitaria. Esta relación de autoridad surge a partir del relato de algunos entrevistados, que evoca figuras próximas a los protagonistas de las novelas de dictadores, recurrentes en el denominado “boom” de la literatura latinoamericana. Así, en las obras de autores como Gabriel García Márquez, Alejo Carpentier, Mario Vargas Llosa, entre otros, el dictador, ejerce un poder ilimitado que despliega a partir de tácticas impuestas con mano dura que incluyen la violencia física y psicológica sobre sus opositores y sus subordinados. La brutalidad de estos abusos de poder de la realidad de países gobernados por dichas figuras y representados magistralmente en las novelas de dictadores. Sin embargo, estos personajes permean profundamente el mundo subjetivo de las personas, tal como aparece en las historias contadas por los directivos, que aluden a colegas cuyas prácticas autoritarias y violentas los asemejan al dictador con poder desmedido.

Para ejemplificar lo anterior se retoma el relato del profesor Odiseo, quien egresó de la Escuela Secundaria Anexa a la Normal Superior de México. Él evoca a la maestra Gabriela, a quien describe como muy cerrada porque imponía su voluntad al alumnado, personal docente y administrativo sin dar la oportunidad de cuestionar sus decisiones. Además, trataba mal a las

personas, era muy autoritaria, no atendía a los demás integrantes de la comunidad a menos que fuera con previa cita, no asistía a los salones, aunque sí la recuerda en el patio de la escuela “fiscalizando”, pues, en este espacio la disciplina era muy férrea, casi militar.

Pese a lo anterior, Odiseo reconoce que para él fue sencillo adaptarse al modelo porque en su casa las normas de sus padres eran similares: el respeto a sus mayores y a las figuras de autoridad le fue inculcado desde la infancia. Lo anterior concuerda con la concepción actual de autoridad que, para Odiseo consiste en acatar las indicaciones de su jefe inmediato, a pesar de no estar de acuerdo con ellas, porque antepone el respeto a las normas y el deber ser de la función que desempeña, en este caso la dirección, por encima de sus consideraciones personales (Odiseo, comunicación personal, 05 y 06 de octubre del 2022).

El relato sobre la profesora Gabriela muestra los efectos de un modelo educativo basado en el disciplinamiento de los cuerpos en los diferentes espacios del centro, el cual, como afirma Foucault (2009), puede ser “calculado, organizado, técnicamente reflexivo, ...sutil, sin hacer uso de las armas ni del terror” (p. 35). En este caso, Odiseo evoca que la vigilancia de los espacios y tiempos compartidos, especialmente el receso, corresponde al estudiantado que, al ejercerla por delegación, imponía el mismo control y severidad que la directora y, al mismo tiempo, recibía idéntico reconocimiento y sumisión.

En palabras del entrevistado: “[los alumnos] eran designados con anterioridad a cubrir una guardia en algún punto de la escuela. Si te tocaba la guardia no podías moverte de tu lugar y todos debían respetarte, te ponían un brazalete para que supieran que tú eras el de la guardia, si veías a alguien corriendo o portándose mal le llamabas la atención, si no te hacía caso lo tenías que reportar, pero casi no pasaba porque todos te hacían caso” (Odiseo, comunicación personal, 05 y 06 de octubre de 2022). El relato muestra el poder ilimitado de la relación totalitaria que invade y

ocupa todos los espacios y contribuye a la sujeción de voluntades para mantener su dominio. Así, mientras unos se subordinan otros se transforman en cómplices, fomenta la delación y, en el proceso, deja la impronta de una relación de autoridad que en la actualidad resulta altamente valorada por el entrevistado.

En una organización donde prevalece una relación de autoridad totalitaria, las posibilidades de confrontarla parecen ser escasas ya que incluso el personal de la escuela, tanto docentes como administrativos, queda limitado frente al sometimiento que se logra mediante la violencia física y simbólica. El profesor Odiseo habla de otro director que amenazaba a sus subordinados con la aplicación de la norma, gustaba de exhibir a los demás y era muy enojón, de él comenta: “Explotaba e investigaba después, cuando ya había regañado...aunque sabía mucho de lo administrativo y normativo...era muy comprometido, nunca llegaba tarde y rara vez faltaba” (Odiseo, comunicación personal, 06 de octubre de 2022).

Esta relación lo llevó a enfrentar situaciones problemáticas pues el director no respetaba su trabajo con el estudiantado y padres de familia contradiciendo sus acuerdos. De la cercanía con este personaje pudo observar una gestión directiva donde predominaban las agresiones verbales y los actos de coerción, es decir, un ejercicio de autoridad que implica violencia institucional. Desde la perspectiva de García y Hernández (2022). Esta noción alude a “situaciones, que pueden llevarse a cabo desde las instituciones públicas a través de sus funcionarios que ejecutan sobre otras personas, al violentar o atentar en contra de sus derechos humanos, al cometer abusos, actos ilícitos por medio de actos, acciones y omisiones” (p. 11). Esta noción permite trazar un vínculo estrecho entre la autoridad totalitaria y la violencia institucional, y aporta elementos para interpretar el relato de otra entrevistada.

Así, la profesora María Eugenia narró que desde su función docente observó a figuras directivas que abusaban de su autoridad agrediendo de diferentes formas al personal a su cargo: malos tratos, gritos, cargas de trabajo excesivas, extensión del horario laboral con el argumento de la urgencia en la entrega de documentación, negación de permisos económicos marcados por ley y también por circunstancias extraordinarias como el fallecimiento de un familiar directo, entre otras prácticas abusivas que desplegaban cobijados por la posición jerárquica.

Como menciona la maestra: “Primero se iba sobre asistentes de servicio, secretarias...y ya después empezaba a ir sobre docentes hasta llegar a los subdirectores” (María Eugenia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2021). Aunado a lo anterior, estos personajes violentadores solían menospreciar el trabajo de su personal, por ejemplo, el de los docentes que no eran reconocidos por el desempeño de su labor, etiquetándolos como “mañosos” porque, supuestamente, buscaban los medios para no desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje

A partir de la narración anterior se puede inferir que estas formas de gestión desplegaban mecanismos de control que afectaban el tiempo laboral de las y los docentes por lo que favorecían la idea de al llevarse bien con el directivo, el horario de trabajo sería benéfico: sin horas ahorcadas, con clases continuas, sin asignación de servicios escolares para cuidar grupos. Sin embargo, si la relación era ríspida, los horarios asignados podían implicar una estancia prolongada, afectando otros ámbitos de la vida de la o el docente: menos tiempo para ejercer la maternidad o buscar otro empleo para satisfacer necesidades económicas.

Entre los mecanismos de control detectados está levantar sanciones sin causa justificada o de forma desigual entre el personal, así como el control de las tarjetas de checado de entrada y salida, reafirmando la idea que prevalece en el sistema educativo sobre el respeto del rango de la

figura directiva, misma que los entrevistados aludieron en los relatos, ya sea porque observaron o incluso fueron objeto de las agresiones del director, hombre o mujer, dictador.

4.3 Relaciones de autoridad del personal docente.

Las relaciones de autoridad vinculadas con la “vieja guardia”, también aparecen en la práctica docente. Así, los relatos de las personas entrevistadas permiten caracterizar algunas relaciones como se describen a continuación:

Relaciones tradicionales: “los docentes yo/yo”. Esta expresión fue acuñada por el profesor Odiseo para referirse a compañeros que no admiten observaciones sobre las formas en que llevan a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje, pues, lo concretan desde metodologías tradicionales en donde la autoridad del docente al interior del salón de clases es la única válida, por lo que no hay posibilidad de diálogo, escucha y atención a las necesidades del alumnado. Así, “los yo/yo del sistema educativo”, se caracterizan por su conducción individualista, poco compromiso con el alumnado y el plantel, evidencian serias dificultades para trabajar en equipo o de forma colaborativa por el bien de la comunidad, pero, sobre todo, consideran su posición de autoridad como incuestionable (Odiseo, comunicación personal, 05 y 06 de octubre del 2022).

Relaciones con privilegios: “Las vacas sagradas”. Esta expresión fue utilizada por la profesora Domenika para referirse a los privilegios que la figura directiva otorga a ciertos grupos de docentes que gozan de dispensas tales como el uso exclusivo de espacios físicos del centro escolar, no entregar los trabajos solicitados durante las reuniones de Consejo Técnico, la nula participación o, por el contrario, el exceso de injerencia en la organización del centro, agresiones verbales en contra del colectivo docente, e incluso, hacía la figura directiva. El control que tienen “las vacas sagradas” en la organización escolar está relacionado, según la entrevistada, con la

antigüedad en la escuela, el prestigio, así como con prácticas discrecionales como los favoritismos de la autoridad directiva (Domenika, comunicación personal, 22 de julio de 2022)

4.4 El ejercicio de autoridad.

La revisión y análisis de las narraciones permitió identificar que la autoridad del directivo responde a una ética que, en líneas generales, coincide con las concepciones de la vieja guardia. Sin embargo, Como se señaló en líneas anteriores, estos principios pueden pervertirse con prácticas de corrupción que trastocan el sustento ético del ejercicio de autoridad. El siguiente apartado profundiza sobre esta cuestión.

La ética del ejercicio de autoridad. En las historias narradas sobresalen los principios y valores observados en figuras directivas que, desde el punto de vista de las y los entrevistados, les han servido de modelo para su propia gestión. Si bien, como se ha descrito, ciertas prácticas corruptas pueden desestabilizar el reconocimiento a los miembros de “la vieja guardia”, otras, por el contrario, se corresponden con la ética del movimiento de origen y, de este modo, les garantizan el reconocimiento de las nuevas generaciones.

En los cuatro relatos del estudio es posible rastrear la presencia y el reconocimiento de estos valores, sin embargo, no necesariamente se reproducen en la gestión directiva de las y los maestros. A continuación, se rescatan sus dichos sobre el tema porque, como se ha explicado, son la puerta para ahondar en lo que más adelante presentaré como la gestión directiva de “la nueva guardia”.

Uno de los entrevistados menciona a dos directivos de quienes obtuvo un aprendizaje significativo y que fueron para él un modelo que hasta la fecha guía su gestión. Para él, estas figuras eran “líderes adecuados y positivos”, los describe como responsables, trabajadores, serios, formales en su vestir, inteligentes, rectos, con amplio sentido común, flexibles, humanos, con

preparación académica que les permitía desarrollar un pensamiento estratégico y sistemático, así como un desempeño competente en beneficio del buen funcionamiento del plantel. Recuerda a estos directivos como respetuosos en el trato a sus subordinados, además, transmitían tranquilidad, paciencia y resiliencia que se dejaba ver al momento de mostrar al personal a su cargo cómo debía desempeñar sus funciones sin que esto denigrara su autoridad (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre de 2021 y 01 de marzo de 2022).

En otra de las narraciones, la profesora Domènika cuenta que rescató muchas de las características observadas en el director Camilo, a quien describe como “honrado al cien por ciento, trabajador, cercano a los docentes y a los estudiantes”; además lo recuerda siempre al pendiente de las necesidades de la escuela en todos los aspectos como el arreglo del mobiliario o la limpieza, enfatiza que era una persona que “no solía mentir”, lo considera “como el mejor director que ha tenido” porque en gestión estaba al pendiente de que no faltara nada en la escuela, así como del estudiantado y del trabajo que las y los docentes hacían en el aula. Además, comenta que si bien, en ocasiones delegaba actividades a otras figuras o se le veía supervisando y recorriendo la escuela, esto no le quitaba su parte humana, ya que siempre se podía dialogar con él, pues, era muy receptivo y empático con sus subordinados, por ello, la maestra considera que no solo marcó su vida profesional, también en otros ámbitos (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022).

Juegos de poder que corrompen los principios y valores de la práctica. Entre las prácticas de “la vieja guardia” que trasgreden los principios éticos, las entrevistas mostraron el uso indebido de los recursos económicos. Al respecto, la profesora María Eugenia narró una experiencia con el supervisor escolar quien, en contubernio con el subdirector de la escuela, dispuso de los recursos económicos obtenidos por las inscripciones del alumnado al inicio del ciclo

escolar, así como también de las ganancias de la cooperativa. A decir de la entrevistada, esta práctica era recurrente entre los mandos medios y prácticamente no era denunciada ante las autoridades competentes que, en muchas ocasiones, hacían caso omiso porque incluso en estos niveles había funcionarios involucrados (María Eugenia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2021). Lo anterior coincide con el relato de otro entrevistado quien, en su estancia en las oficinas centrales, pudo percatarse del sin número de prácticas corruptivas asociadas con la asignación de plazas como pago por favores políticos, o para beneficiar a familiares y recomendados de funcionarios e, incluso, para saldar deudas económicas (Odiseo, comunicación personal, 05 y 06 de octubre de 2022).

Otras prácticas que corrompen los principios éticos se refieren al abuso de autoridad desplegada mediante la violencia de género de los funcionarios hombres que reproducen la masculinidad hegemónica Connell (2003). En las historias de las dos directoras del estudio hay una clara manifestación de esta violencia que vivieron durante sus trayectorias por el sistema educativo. En el caso de la profesora María Eugenia, en varias ocasiones, enfrentó prácticas sexistas. Sin embargo, el episodio que más la interpela coincide con el desvío de los recursos económicos, hecho mencionado en líneas anteriores. así, cuando ella se percató del desfalco, procedió a enfrentar a los funcionarios involucrados, advirtiéndoles que interpondría una denuncia si no devolvían el dinero. El supervisor se negó alegando que no tenía cómo demostrarlo y, en uso y abuso de su jerarquía, exhibió a la maestra frente a su personal diciéndole que, por ser mujer, ella no debía desempeñarse como directora y que, en todo caso, para él, la autoridad directiva de la escuela era el subdirector. Frente a esta humillación, la maestra decidió acudir a la siguiente instancia donde minimizaron la situación y le indicaron que se reincorporara a su centro escolar.

La historia continuó al día siguiente, pues, al parecer, hubo una llamada de atención al supervisor quien, al llegar al plantel, nuevamente arremetió contra la profesora María Eugenia gritándole frente a todos: “Los hombres son machos y se aguantan y las mujeres son unas chismosas”, en referencia a la queja interpuesta por la maestra. Ella recuerda la fuerte impotencia que la invadió en ese momento, razón por la cual, decidió retirarse del plantel, pese a que el supervisor amenazó con reportarla por abandono de trabajo. Por segunda ocasión se dirigió a la dirección operativa para explicar los acontecimientos. Nuevamente le pidieron que regresara a la escuela sin importar la violencia que estaba sufriendo. Al poco tiempo fue trasladada a otro centro escolar gracias a que el inspector se valió de la manipulación y discrecionalidad como mecanismos de coerción para hacer que el personal, así como las y los padres de familia, solicitaran el cambio de la directora que a todas luces interfería con sus intereses. Este cambio no fue suficiente, pues, el inspector se dedicó a desprestigiarla con sus colegas del mismo rango y con el personal de la institución de recepción.

En este relato, la violencia de género llegaba incluso a las agresiones físicas, pues, la maestra María Eugenia menciona que el supervisor llegó a tocarla sin su consentimiento, acto que él justificó como un gesto de amabilidad y confianza al saludarla. Así, ella recuerda: “Un día casi me agarra una nalga, cuando me saludó me agarró de la cintura, más abajo, y jaló hacia él. Yo lo empujé y le dije que qué le pasaba. Él, muy orondo, me dijo: ‘Te estoy saludando’, y le contesté que a mí no me gustaban esos saludos. Él, riéndose, me dice: ‘¡Uy, que delicada!’”

Al parecer, este hecho desencadenó una serie de acontecimientos que, al decir de la entrevistada, nunca se solucionaron, pues, a la fecha, ella no entabla comunicación ni por cordialidad con este personaje. Situaciones como la descrita, así como otras relacionadas con la

violencia de género, han llevado a la directora a interpretar que la mayoría de los directores varones, humillan y denigran el puesto que ocupan, pero, sobre todo, a la institución escolar.

El episodio anterior muestra que en las prácticas de “la vieja guardia” es posible rastrear las regulaciones de género a través de actuaciones que aseguran la reproducción de la feminidad y la masculinidad mediante la repetición de las formas y los modos aprendidos que se confirman, una y otra vez, incluso en este conflicto donde cada personaje y la institución que los nuclea, actúan los comportamientos esperados: violencia, indefensión y solapamiento respectivamente.

De las figuras de autoridad ubicadas en rangos superiores a las directivas o de supervisión, resaltan las prácticas como el amiguismo y el abuso de poder ya que, a pesar del conocimiento de los conflictos entre docentes que ocupan niveles inferiores, evitan involucrarse sin responsabilizarse de la violencia imperante en los centros escolares. Aunado a lo anterior, las entrevistadas también observaron prácticas, entre las y los docentes, donde no se asume la responsabilidad de la función, entre ellas mencionaron que no enseñan y delegan entre el estudiantado actividades como la calificación de los exámenes de otros grupos.

El análisis de los juegos de poder que corrompieron los ideales y valores de “la vieja guardia” pone de manifiesto que muchos de ellos fueron normalizados en la cotidianidad de los centros escolares y que, en algunos casos, siguen vigentes. Pero, sobre todo, hay que recalcar que los cuatro directivos participantes del estudio relataron que, de uno u otro modo, alguna vez han reproducido estas prácticas.

Como se advirtió en líneas anteriores, la mención a “la vieja guardia” se enmarca en una dicotomía que muestra la otra cara la moneda: “la nueva guardia”, es decir, identidades y prácticas opuestas que ponen en jaque la validez de la primera porque se caracterizan por relaciones de autoridad más horizontales. Lo anterior abre el camino para preguntarse de qué manera estas

nuevas formas de interacción pueden consolidarse en el día a día de las y los directores con su comunidad escolar, pero, además, en qué momento estas nuevas formas comienzan a tener presencia en el imaginario de los entrevistados. Para responder a estas interrogantes, en el siguiente apartado abordo estas cuestiones.

4.5 El ejercicio de autoridad en una zona de frontera

Esta caracterización refiere a los momentos del relato cuando a las y los entrevistados les resulta difícil atravesar la delgada línea hacia una nueva posibilidad de gestión. Estos episodios surgen ante los esfuerzos por distanciarse de los juegos de poder que corrompen la ética y los ideales de las figuras representativas de la vieja guardia.

Al respecto, uno de los entrevistados comenta: “Hay una línea muy delgada entre la autoridad y el autoritarismo...como director se requieren muchos esfuerzos para no perder el piso” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2021). Como se verá, las dificultades que enfrentan los directivos del estudio parecen estar asociadas con la organización jerárquica propia del sistema educativo, pero también con la micropolítica escolar que genera tensiones en la gestión directiva: un ejercicio directivo atrapado en una especie de chaleco de fuerza que impide cruzar la frontera hacia una transformación de la autoridad.

En relación con lo dicho, conviene recordar que, en una institución burocrática como la escolar, ejercer una autoridad directiva distinta se convierte en un desafío cotidiano ante el universo de situaciones a atender: enseñanza - aprendizaje, administrativos, requerimientos de las familias y estudiantes, docentes, personal de apoyo a la educación, entre otros.

Frente a lo anterior, surgen algunos cuestionamientos: ¿Un directivo goza de autonomía suficiente en el ejercicio de su gestión para ir más allá de los procedimientos que establece la normativa vigente? La búsqueda de respuesta a esta interrogante pone de relieve los momentos en

que la función directiva se ubica en una zona de frontera. Así, la ruta oficial de la gestión directiva puede erigirse en un límite en sus intentos por transformar la gestión.

Los relatos muestran que no siempre es posible desplegar una comunicación basada en el diálogo con los otros actores educativos, ya que la dinámica escolar los orilla a seguir la ruta oficial para la aplicación de la normatividad en la resolución de conflictos, o bien, como refieren los cuatro directivos del estudio, en ocasiones deben acatar las indicaciones de autoridades superiores aun estando en desacuerdo.

En el mismo sentido, hablan de las reiteradas ocasiones en las que deben sancionar al personal por incumplir sus actividades, así lo relata la directora Domenika que dice: “con mucho dolor, pero he tenido que aplicar la norma y fuerte, por ejemplo, al personal de apoyo y asistencia a la educación porque la escuela tiene que estar bien, limpia, eso sí, a los asistentes los traigo cortitos, porque tenemos que trabajar, a todos nos pagan por trabajar, no por estar aquí jugando”. En otro momento menciona “a los maestros también los he sancionado, incluso, descuentos económicos, los afecto sí, pero qué hago si no quieren entender” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio de 2022).

Las sanciones administrativas citadas en los relatos hacen referencia a las ríspidas relaciones entre el personal adscrito a los centros escolares, que surgen por malentendidos, conductas violentas o agresiones de connotación sexual, entre muchas más. Uno de los entrevistados argumenta que los conflictos entre el personal tienen lugar por el desconocimiento de los lineamientos normativos de la institución escolar. Desde su perspectiva, el personal debe conocerla para “evitar excesos de confianza [entre ellos o hacia las figuras directivas] que puedan caer en la sanción administrativa”. Por eso, este director comenta: “si es necesario aplicar la norma

lo hago sin miramientos y ahí sí, no doy concesiones cuando se ha incurrido en una falta” (Odiseo, comunicación personal, 6 de octubre de 2022).

En relación con el episodio anterior, el profesor Odiseo comenta que así procedió cuando un personal administrativo cometió una falta de respeto a otra compañera con un comentario sexista y fuera de lugar que involucró a un tercero, y siguiendo los lineamientos generales de trabajo, aplicó la sanción administrativa, además agrega que en todos los espacios sociales se deben seguir reglas de convivencia que deben ser respetadas por quienes en ellas participan.

Pese a lo anterior, las personas entrevistadas también evocan momentos y situaciones donde pueden desplegar ciertas estrategias que les permiten recuperar autonomía para ir más allá de la ruta oficial de la gestión.

A los efectos de esta presentación, estas relaciones de autoridad en la frontera se agrupan bajo los siguientes ejes de análisis:

- a. La autoridad bajo sospecha
- b. La autoridad resistida

Los apartados que siguen recuperan estas experiencias.

La autoridad bajo sospecha. Entre los momentos donde las y los directivos gestionan en una zona de frontera están las múltiples ocasiones cuando deben legitimar su autoridad frente a la comunidad escolar. Si bien su posición jerárquica está respalda por el nombramiento oficial, en la práctica afrontan un constante cuestionamiento que los obliga a posicionarse como la máxima autoridad de la escuela, a pesar de sus declaraciones en favor del diálogo y el entendimiento mutuo. Esta legitimación tiene lugar de forma disímiles, y por lo analizado en los relatos, se relaciona con el género, con la trayectoria laboral y con las vías de acceso a la función directiva. Por ejemplo, las dos directoras del estudio narran que su llegada al cargo se dio por medio de los programas de

escalafón que exigían transitar los puestos de subdirección para adquirir habilidades organizativas que, de uno u otro modo, las preparó para ocupar la dirección.

Pese a la trayectoria recorrida para ocupar el cargo, su legitimidad parece estar en constante tensión durante la jornada escolar, colocándolas en una zona de frontera, es decir, con un pie en la habilitación de nuevas formas de gestión, pero con otro pie, sin poder desprenderse del ejercicio de la autoridad burocrática que deriva de su posición en el sistema educativo.

Así, en diferentes momentos del relato, al explicar cómo llevan a cabo su gestión, resuenan las relaciones de autoridad de la vieja guardia que se analizaron en un apartado anterior. Por ejemplo, la profesora Doménika menciona que a ella le gusta estar al pendiente de todo lo que sucede en el plantel, incluso, resuelve personalmente muchos de los problemas que surgen en el día a día, situación que se pudo constatar a partir de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Esta concepción de autoridad la aproxima a la relación de control previamente analizada.

A su vez, la profesora María Eugenia refiere las concesiones hacia algunos trabajadores, como es el caso de las secretarias, a quienes en ocasiones deja llegar tarde o irse temprano, y justifica su proceder con el propósito de asegurar el buen funcionamiento del plantel. Conceder estos privilegios o, como en el caso anterior, el control personal de los distintos aspectos que comprende la vida escolar puede interpretarse como una forma de legitimar su autoridad, especialmente en contextos donde la autoridad adquiere una connotación masculina. Al respecto (Morgade, 2007) señala que “con frecuencia [se observa] mejor predisposición de la comunidad educativa, e inclusive, de los equipos docentes frente al ejercicio de los roles directivos por parte de varones” (p. 12).

Pero lo anterior no basta. La autoridad de las directoras es cuestionada al grado de requerir la presencia de otros en posiciones superiores que, dicho sea de paso, son hombres: el supervisor escolar o el director operativo. Así, e ambas docentes evocan diferentes momentos de su gestión donde han requerido la intervención de estas figuras para solucionar conflictos no sólo con el personal a su cargo, sino también entre colegas del mismo rango.

En relación con lo anterior, cuando la profesora María Eugenia ocupaba la subdirección y fue notificada del fallecimiento de su madre, la directora del plantel se rehusó a autorizar los días de duelo que le correspondía por normatividad. Esta situación sólo pudo resolverse con la intervención del supervisor escolar. Otro caso es el conflicto entre la maestra Domenika y el grupo de “las vacas sagradas”, quienes cuestionaban su autoridad como directora. La situación se resolvió con la intervención de la fundadora del plantel, una profesora jubilada que, en un encuentro por el aniversario de la escuela, encomió la labor de Doménika en estos términos: “La maestra se dirigió a los profesores y les dijo: ‘Cuídenla porque esta mujer va a cambiar la escuela’” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022). Bastaron esas palabras, dichas de manera casual frente a los docentes beligerantes para que, a partir de entonces, ellos facilitaran el trabajo de la directora.

En este punto conviene mencionar que los dos directores varones del estudio también deben legitimar su autoridad, aunque por razones distintas. En ambos casos, el peso de esta demanda recae en las formas de acceso al cargo directivo porque, a diferencia de las maestras que recorrieron todos los niveles de la organización burocrática para llegar al puesto, ellos pasaron de profesores de grupo a la dirección, al aprobar el examen de ascenso del Servicio Profesional Docente vigente en el sexenio pasado. Dicha evaluación omitía el paso previo por la subdirección, pues medía los conocimientos jurídicos, pedagógicos, didácticos y de gestión más que la experiencia de los años

de servicio. Si bien el mecanismo de ascenso de los directores fue ofertado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) su aceptación en los centros escolares no tuvo efectos inmediatos, ya que persiste una idea generalizada entre la comunidad de que las y los docentes que pasaron a la dirección por examen, no cuentan con las habilidades para el puesto.

La autoridad resistida. Otro de los momentos ubicados en la zona de frontera en relación con el ejercicio de la autoridad directiva, se relaciona con la resistencia al cambio de las y los profesores que laboran en las escuelas. Las personas entrevistadas consideran que es uno de los retos más grandes que han enfrentado en su función. Las narraciones ponen en evidencia que las y los directores realizan grandes esfuerzos por mejorar el ejercicio docente encuadrado en el individualismo, la competencia entre ellos, el rechazo de las indicaciones de la figura directiva, la nula reflexión de los resultados en términos de aprendizaje, el uso de la calificación como medio de coerción, represión y disciplinamiento del alumnado, el deslinde de las responsabilidades y tareas propias de la organización escolar, las actitudes negativas en contra de la figura directiva que, en muchos casos, llegan a la violencia verbal mediante gritos y ofensas. Esta descripción forma parte del abanico de prácticas que las y los directores tratan de modificar por medio del convencimiento, del diálogo, para que el ejercicio de autoridad sea inclusivo, de buen trato, de comunidad, de diversificación de estrategias didácticas que respondan a las necesidades del estudiantado, de compromiso con la organización del trabajo diario en el centro.

A pesar de los esfuerzos, la negativa al cambio los ha orillado a asumir posturas que los distancian de los intentos por gestionar diferente. Por ejemplo, la directora Domenika cuenta que el grupo de “las vacas sagradas” tenía el control de los espacios en el Consejo Técnico por lo que ella, después de varios intentos de acercamiento y diálogo, se vio forzada a expresar: “...La junta la doy yo, ustedes no: yo sabré cómo organizo y entonces sí vamos a ir repartiendo. Pero yo soy

la que lo ordeno, no ustedes, porque yo no voy a estar de florero” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022). Desde ese momento, la maestra asumió el control, modificó la distribución de las mesas para que fueran ocupadas conforme se incorporaban a la reunión, además de dejarles claro que: “Se acababan los privilegios. Después de mucho trabajar con ellos y el resto de los maestros, logré mejorar la dinámica escolar, pero me costó y mucho” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022).

El personal docente no parece ser el único que se resiste al cambio, ya que en los relatos se identifican otros actores: colegas en cargos directivos. Por ejemplo, el maestro Rodrigo comenta que en el contra turno donde labora como docente, se enfrenta a la figura directiva que despliega una gestión y cultura escolar basada en el autoritarismo, el desconocimiento de la labor del personal, la falta de preparación, diálogo y acercamiento a la comunidad. Estas características coinciden con la autoridad totalitaria, analizada previamente.

La autoridad confrontada. La zona de frontera en la gestión directiva se hace presente de múltiples formas. Como hemos visto, las y los directores lidian con actitudes en su contra que detonan actos de violencia al interior del plantel. Sin embargo, los relatos muestran que la ocurrencia de estos eventos es más frecuente cuando se trata de directoras mujeres, lo cual confirma el peso del orden de género en el ámbito escolar. Al respecto, la profesora Doménika menciona que un subdirector del contra turno solía asistir a los salones del matutino para desprestigiarla con el argumento de una supuesta retención de matrícula que dejaba sin alumnos al turno vespertino. Ella lo recuerda de la siguiente manera: “Subía a los salones para decirle a los alumnos que la directora era una abusiva porque se queda con todos los alumnos dejando el turno vespertino sin matrícula” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022)

En relación con el evento narrado, resaltan las siguientes observaciones: la distribución de la matrícula escolar está a cargo de instancias administrativas de control escolar en el nivel estatal, este departamento distribuye al alumnado tomando como parámetro su lugar de residencia, por lo tanto, la directora no tiene posibilidad de acaparar alumnos. Pero, como ella misma relata, el subdirector la difamaba aún a sabiendas del proceso para la asignación de alumnos. Lo anterior abre la posibilidad de reflexionar sobre las razones del subdirector para llevar a cabo estas acciones que, en definitiva, podían perjudicarlo al dirigir las en contra de una persona que ocupaba un lugar jerárquico superior. Al respecto, cabe plantear que, desde su posición de género, el subdirector ejerce una masculinidad socialmente legitimada. Entonces, la difamación cada vez que ocurre puede leerse como una performance que actualiza, una y otra vez, el orden de género y consagra la desigualdad que trasciende las funciones y los roles que cada uno desempeña.

4.6 La nueva guardia

Esta sección recupera a los otros significativos que aparecen descritos en los relatos de las personas entrevistadas, específicamente a quienes se enmarcan en una gestión distinta, y cuyas prácticas pueden asociarse con la expresión “la nueva guardia”.

La noción de autoridad A partir de las relaciones que entablaron con estas figuras, las y los entrevistados mencionan que no hay una definición finita para la noción de autoridad, ya que para ellos se trata de un proceso que está en construcción constante, es decir, no basta con la designación oficial para ocupar el cargo, sino que se requiere el reconocimiento de los otros para ejercer la autoridad. Al respecto, uno de los entrevistados comenta: “La autoridad se gana...no es gratis,...se aprende..., se falla y se recupera...se cultiva, uno aprende a ser autoridad...se tiene que ir formando...también te equivocas” (Rodrigo, comunicación personal, 01 de marzo de 2022).

Si bien, la cotidianidad del ejercicio directivo detona el aprendizaje, en muchos casos por ensayo y error como se desprende la cita previa, en las narraciones el proceso se identifica con el rescate de los ideales y la ética de la autoridad que observaron en sus otros significativos: otros directores y otros maestros. Así, al destacarlos, están en posibilidad de distanciarse de las prácticas que asocian con los juegos de poder que corrompen el ejercicio directivo.

Sin embargo, en el proceso de distanciamiento se observan a sí mismos y narran episodios donde el ejercicio de autoridad se ubica en una zona de frontera que, si bien implica la coexistencia de concepciones y prácticas contradictorias, también permite identificar huellas o señales de lo que podríamos denominar un nuevo amanecer, es decir, formas inéditas, novedosas o diferentes, que incluso a ellos mismos los asombran, les llaman la atención, cuando se distancian de sus modelos anteriores. En los apartados siguientes se profundiza en torno de esta relación de autoridad y se ofrecen algunas experiencias que surgen del análisis de los relatos.

Prácticas directivas desde la nueva guardia. Este apartado tiene como finalidad rescatar las prácticas directivas permeadas por la idea de la nueva guardia. En ellas hacen presencia los principios éticos y valores observados en los referentes de “la vieja guardia” y que, a pesar de las tensiones de la cotidianidad de los centros escolares, logran trascender en mayor o menor medida la zona de frontera antes descrita, dando paso a una gestión diferente.

El nosotros de la gestión directiva. En las narraciones de esta investigación se ha puesto de relieve que el ejercicio directivo de los participantes puede caracterizarse por las relaciones de ausencia, control y totalitaria observadas en su trayectoria en el sistema educativo. Se puntualizó que en muchas ocasiones su gestión tiene lugar desde un lugar de frontera. Además de lo anterior, los relatos muestran otra posible clasificación: las prácticas directivas puestas en marcha desde la idea de la nueva guardia, es decir, distintas, como lo menciona una de las entrevistas al referirse a

su gestión: “...yo decido ser diferente” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022). A continuación, se detallan estas nuevas formas de ejercer la dirección.

Para una de las entrevistadas la decisión de ejercer la dirección de otro modo está definida por el alejamiento de las relaciones de autoridad tradicionales. Un cambio de paradigma que pone en cuestión el individualismo del ejercicio directivo, es decir, la idea generalizada de que recae única y exclusivamente en una persona. Para ella, la gestión tiene lugar en “comunidad” dejando de lado el uso del singular “yo” para nombrarse, por el plural “nosotros” donde también está su equipo cercano con quien considera ha hecho mancuerna para optimizar el trabajo cotidiano en la escuela, tanto desde el aspecto administrativo como pedagógico.

La diferencia notable en su ejercicio se puede observar en el relato cuando en reiteradas ocasiones describe las formas en las que ella y su equipo despliegan estrategias colaborativas, como la constante comunicación entre docentes y alumnado, pues dice que están al pendiente de sus alumnos:

Nosotros siempre estamos al pendiente de los niños, a la hora del receso estamos cuidando...tratamos de escuchar a los estudiantes...que se sientan en confianza de poder conversar y expresar sus emociones (...) los estudiantes acuden a la dirección, ...ellos tienen la entrada aquí...en cualquier momento...para nosotros los estudiantes son lo más importante...se atienden primero que a un docente o una autoridad. (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022)

En esta forma de ejercicio directivo, la maestra y sus colegas están atentos al bienestar del estudiantado, por eso constantemente reiteran al profesorado que a los estudiantes: “...no se les puede tocar, ni gritar, ...no deben confundir hablar con fuerza y determinación, pero sin gritar y siempre con educación” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022). Insiste en la

importancia del bienestar físico y emocional de los estudiantes, ya que en muchas ocasiones las dinámicas familiares están determinadas por las violencias, por ello la escuela no puede ser otro lugar de agresión.

La presencia y confianza que las madres y padres de familia tienen en la escuela es otra de las características de su gestión. Para la maestra esta forma de trabajo ha sido benéfica, dice: “como directora hemos generado una comunidad con mi equipo cercano...ayuda a optimizar el trabajo...hemos hecho esa mancuerna y creo que es lo mejor, pero muchos directivos no lo hacen, o quieren hacer todo, ...o no hacen nada” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022). Si bien la gestión directiva en colaboración está embozada en los documentos normativos que definen las funciones de las figuras directivas, no siempre es posible que en la ejecución del día a día ésta tenga lugar, sin embargo, el relato y la observación de campo dejan ver que en esta gestión directiva el nosotros se logra materializar, lo cual no significa que no enfrente tensiones cotidianas, pero son sorteadas en colaboración y no en lo individual.

Transformar la diversidad en un bien común. En las prácticas directivas asumidas desde la nueva guardia se encuentra la relatada por el profesor Rodrigo. Posicionado desde el paradigma de la educación como un derecho al que todas las personas deben tener acceso, alude a la necesidad de atender a la diversidad humana pues dice es “necesario reconocerla, valorarla y transformarla en un bien común” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022). Sin bien a partir de su relato se puede rastrear que al hablar de diversidad hace referencia a las particularidades del alumnado: “...trastornos del espectro autista, hiperactividad, déficit de atención, conductas disruptivas” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022) al momento de describir posibles vías para transformarla en un bien común comenta que pone en acción:

(...) prácticas cotidianas que todos los días se llevan a cabo, asumiendo de manera recurrente la preocupación por el prójimo, el saludo, saber cómo están, una palabra de aliento, desprenderse de tus necesidades para preocuparte en saber las del otro...mandar un mensaje positivo, convertirse en una comunidad de apoyo, involucrar a la comunidad en las actividades escolares. (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022)

Lo anterior se reafirma con la observación de campo y, a decir del entrevistado, con el reconocimiento que hay del exterior e interior del centro como un espacio de inclusión y diversidad. Sobre esto comenta: “algunas madres me piden inscribir a sus hijos porque saben que serán bien atendidos al tener una condición humana particular... las profesoras de UDEEI...reconocen que desde la dirección hay conocimiento sobre esos tópicos y temáticas” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre de 2022). Sobre la inclusión de la diversidad el profesor Rodrigo, reconoce que ha sido un reto lograr que las y los docentes acepten la diversidad en la escuela; al respeto comenta:

Mi sistema de creencias impacta en la aceptación de la diversidad, ...yo tengo un sistema de creencias que lo convierto en un comportamiento, en una actitud y eso es lo que ejecuto en mi tarea cotidiana aquí en el centro escolar. (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022)

A pesar de lo anterior, el maestro reconoce que el discurso gubernamental sobre la inclusión y la diversidad ha tenido poca implicación en el día a día de los centros escolares, ya que “hay mucho temor y angustia en aceptar a estudiantes con trastornos” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022). Lo anterior no obsta para que los docentes reconozcan la necesidad de implementar adecuaciones curriculares para la atención del alumnado.

Aunado a lo anterior, en su caso, el convencimiento y la aceptación de la diversidad se vincula con otras tensiones, por ejemplo, la escasa matrícula y la fama que hay sobre las escuelas de la tarde. Frente a esta situación, en conjunto han trabajado arduamente para mejorarla mediante estrategias como “captar alumnos, platicar con padres, darles seguridad, darles certeza, trabajar de forma multidisciplinaria con los estudiantes en riesgo o en abandono...nadie se puede hacer de lado, alguien se hace de lado se va el turno, se acaba el turno” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022)

Otro de los retos con los que ha lidiado para la aceptación de la diversidad es que antes de ser director fue maestro de grupo en esta escuela; por ello, ha debido trabajar para “ganarse el respeto, la consideración y el reconocimiento de la comunidad” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022) y poco a poco ha buscado desarrollar una escuela de respeto y armonía donde se busca desarrollar habilidades para la vida, eso para él, es un parámetro de que en su escuela ha comenzado un proceso de transformación que le da la bienvenida a la diversidad.

4.6 Las regulaciones del género

Este apartado centra la atención en la normativa de género en relación con el ejercicio de la autoridad directiva. Para ello, se recuperan las experiencias de las personas entrevistadas, las cuales se agrupan bajo los siguientes sub-apartados:

- a. La sumisión de la feminidad
- b. Las relaciones de poder entre las mujeres
- c. La maternidad ausente
- d. El nosotros de la gestión directiva

En las páginas siguientes se desarrollan los puntos anteriores.

La sumisión de la feminidad. Como hemos visto, el ejercicio de la función directiva enfrenta demandas diversas, según el género de adscripción. Así, los desafíos y cuestionamientos que enfrentan los hombres se relacionan con la trayectoria en el sistema educativo, específicamente, con las vías para ingresar al cargo directivo. En el caso de las directoras, las dudas y controversias están relacionadas con la descalificación que afrontan al ocupar un puesto jerárquico. Entonces surgen interrogantes: si lo hace de manera correcta, si está calificada para la función. Además, afrontan la obligación social de acatar los deseos del otro masculino.

Al respeto, en la narración de las directoras sobre sus inicios en la función, ambas manifestaron que salieron de grupo para ocupar el puesto de subdirección, aunque no deseaban hacerlo, incluso, la profesora Domenika comenta que su ingreso al escalafón y carrera magisterial -mecanismos mediante los cuales se iniciaba el proceso de ascenso en el sistema educativo- obedeció a la imposición del director quién, además salía beneficiado. Así relata el momento, cuando el director le dijo: “No, usted tiene que entrar porque de usted depende que yo tenga ascenso... así que firma -pero maestro- usted firma y guarde silencio”. (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022) Este episodio muestra como la profesora desde sus años como docente, y seguramente con anterioridad, se somete a la decisión de su jefe inmediato quien, al parecer, no tenía consideración de los deseos o preocupaciones de la profesora.

Si bien el ejemplo anterior tiene lugar en los años de docencia frente a grupo, la entrevista mostró que ya en el puesto de dirección, la sumisión de las mujeres persiste, ya que ambas entrevistadas reconocen la obligación de acatar las órdenes de sus superiores -el supervisor u otra figura- quienes en la mayoría de las veces son hombres. No obstante, cabe mencionar que en otros episodios quienes ocupan los puestos jerárquicos son mujeres quienes, en muchas ocasiones, reafirman la masculinidad implícita de la autoridad (Segato, 2021).

Las relaciones de poder entre las mujeres: “Llegaron las mujeres, ah canijas mujeres”. Este título rescata la frase de la profesora Domenika para aludir a los desencuentros vividos con otras mujeres en el puesto de dirección, situaciones que la colocaron en la frontera de la gestión directiva. De estas maestras, comenta la escasa comunicación e, incluso, considera que la odiaban y, aunque desconocía la causa, supone que era por envidia. Ella evoca la relación con la directora del turno vespertino quien, en alianza con la supervisora, cerró el salón designado para aula digital. Al no encontrar una solución mediante el diálogo, intervino el área jurídica de la Dirección Operativa reubicando a la profesora.

Otra de las figuras directivas femeninas con quien la profesora Domenika ha tenido conflictos es la directora actual del plantel. Cuando esta maestra llegó como directora al turno vespertino, ella recuerda que se sintió aliviada, pensó que terminarían los problemas entre turnos porque llevaba una relación de amistad de varios años con la directora entrante. Sin embargo, la colega cambió su comportamiento lo que ocasionó la ruptura del vínculo amistoso por un largo periodo. Con el tiempo volvieron a entablar comunicación, pero con reservas. Al respecto comenta: “Sí, nos hablamos, nos saludamos; sí, nos encontramos. Cuando ella está de buenas me saluda, si está de malas no me saluda, pero yo ya la conozco” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022)

Esta falta de diálogo ha dado por resultado que el subdirector de gestión se convierta en emisario para dialogar con el subdirector del turno vespertino. Esta estrategia ha posibilitado la toma de decisiones sin confrontarse entre ellas. Sin embargo, al reflexionar sobre los malentendidos descritos, se identifica que éstos responden a uno de los supuestos sobre la feminidad referido a los conflictos constantes que se pueden generar entre mujeres. Así, en cada confrontación entre mujeres, vinculada con el ejercicio del poder, ellas actúan el orden de género

que, ha ridiculizado estos eventos con frases y máximas como: “canijas mujeres”, “mujeres juntas ni difuntas”, “las mujeres podemos odiarnos, pero nunca nos haremos daño”, entre otras. Como se desprende de lo anterior, el género regula el comportamiento e interacción entre las mujeres, además, la imposibilidad de comunicación reafirma la toma de decisiones desde la masculinidad.

Posicionar la conflictividad entre mujeres como una regulación del género permite argumentar las dificultades para que la idea de sororidad permee entre nosotras. Pero también, la masculinidad propia de la autoridad (Segato, 2021) obstaculiza los muchos intentos de diálogo entre mujeres. Lo anterior toma sentido al escuchar los episodios donde las directoras narran los momentos en donde mujeres con puestos superiores en la línea jerárquica adoptaron la masculinidad de la autoridad. Por ejemplo, la supervisora Miranda, autoridad de una de las entrevistadas, de ella dice: “Miranda era como el judas, ...era imposible...si fue fuerte tenerla a ella, muy fuerte, ...era horrible y grosera” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022)

La entrevistada comenta que este comportamiento se debía a una clase de complejo, pues trataba muy mal al personal, buscaba humillarlos en público. El episodio vivido con ella fue cuando la supervisora entró a la oficina de dirección gritando, relata la situación de la siguiente manera:

(...) vino, me patio las puertas...diciéndome que tenía a los padres de familia escondidos, tomó las tarjetas de checado, le dije: maestra calma, tranquila, las tarjetas solo las toca el subdirector y director, usted no; no le importó y se las llevó. (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022)

Ella continúa explicando que como directora del plantel pudo demandar legalmente a la supervisora, ya que las tarjetas de checado son documentos oficiales y al llevárselas estaba

cometiendo un delito, sin embargo, dice, no fue necesario, pues se dirigió con el director operativo y al tener varias quejas de la maestra Miranda, éste decidió removerla del cargo y cerrar la zona escolar.

En el fragmento anterior se puede ver como nuevamente un funcionario de mayor autoridad es quien pone orden en el conflicto entre mujeres, que, dicho sea de paso, al menos en lo que respecta a este estudio, los niveles superiores están siempre ocupados por hombres. También se aprecia como la maestra Miranda, en un peldaño arriba en el SE, asume la masculinidad de la autoridad usando el recurso excesivo de la violencia institucional a través de hostigamiento, ofensas, gritos, entre otros.

La maternidad ausente. En la zona de frontera de la gestión directiva encontramos que las dos participantes del estudio han debido hacer esfuerzos y sacrificios en el ejercicio de su maternidad. Para ambas, su maternidad y su posición de autoridad directiva representan dos fuerzas que están en constante tensión. Por un lado, gestionar la dirección desde una autoridad masculina, que deja pocos espacios de distanciamiento (Segato, 2021). Por otro, el ejercicio directivo permeado por el ordenador del género, que encasilla a los cuerpos femeninos como seres incondicionales que cuidan y velan por el bienestar de los otros. Esta construcción social de la maternidad hace presencia en la gestión de las directoras del estudio.

Por ejemplo, una de ellas se cataloga como “mala mamá” porque dice ella se entregó a su trabajo descuidando a su hijo, lo cuenta de la siguiente forma: “nosotros nos entregamos a los niños ajenos y a los nuestros los tenemos ahí descuidados” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022) sobre este tema menciona que su hijo, hasta el día de hoy le dice que para le haga caso necesita ponerse el uniforme de sus alumnos porque ella está más preocupada por ellos. Sobre este tema dice no haber asistido a festivales de la vida escolar de su hijo, pues explica que

su trabajo en “la secretaria era muy absorbente y no podía dejarlo botado” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022) a diferencia del padre de su hijo, quien tenía trabajos flexibles que le permitían hacer presencia en la formación académica de su hijo, comenta: “el día de las madres si me da regalo, me felicita, pero siempre come con su papá” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022) Si bien su hijo jamás le ha dicho que sea una mala madre, ella si se considera así porque dice: “me olvidé del hijo por dedicarme a lo que es el trabajo”, hoy a la distancia se da cuenta que la familia es muy importante. A pesar de ello, dice sentirse satisfecha y feliz con la profesión y con el cargo que desempeña desde hace varios años, pues reitera que le gusta estar con los niños, tratarlos le genera mucha ternura por lo cual ella siempre los trata con respeto y educación lo que no significa que no sea firme.

Capítulo 5. Los incidentes críticos

“La autoridad se gana...no es gratis...se aprende...se falla y se recupera...se cultiva, uno aprende a ser autoridad...se tiene que ir formando...también te equivocas”

(Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022).

Las narraciones de los participantes del estudio permitieron identificar hallazgos importantes para los fines de esta investigación, por ejemplo, el eje articulador “La vieja guardia” que hizo posible el análisis de las narrativas. Este eje dio paso a identificar ciertas prácticas que buscan modificarse. Es a partir de esta narración que las y los entrevistados seleccionaron eventos que comparten mediante su historia, pues como afirman Connelly y Clandini (1995) la construcción de una narración es la selección de fenómenos de la experiencia humana, y al compartirla se incursiona en el campo de la ficción, (Ricoeur, 2006). Esto significa que la selección de episodios está siempre regulada por el narrador que da testimonio de su propia historia (Ripamonti, 2017).

Es así como la selección de fragmentos transmitidos en la entrevista nos indica la importancia que el narrador les confiera. Sin embargo, no todos ellos tienen el mismo significado, pues solo nos muestran aquellos eventos o hechos que han dejado huella en su trayectoria profesional, principalmente porque ponen en cuestión sus saberes previos y por esa razón serán considerados “acontecimientos” o “incidentes críticos” (Pereda, 2021).

En este capítulo se rescatan los incidentes críticos que han sido claves en las vidas narradas ya que marcaron un antes y un después en su gestión directiva, pero sobre todo parecen abrir la puerta para el ejercicio de autoridad de “la nueva guardia” y los catapulta para abandonar la zona

de frontera en la que se encuentran la mayoría del tiempo. A continuación, se aborda con más profundidad la noción de incidente crítico (IC).

5.1 El incidente crítico: Una noción para acercarnos al ejercicio de la autoridad docente

Para abordar la noción de incidente crítico, recupero la propuesta de Monereo (2010) quien la utiliza en una investigación sobre la formación del profesorado, donde enfatiza que durante el proceso de formación profesional los futuros docentes no tienen oportunidad de reflexionar sobre distintos eventos que los desestabilizan; así, estos incidentes despiertan ciertas emociones, como la angustia al enfrentar situaciones desconocidas ante las cuales se interrogan sobre sus aptitudes y habilidades para ejercer la docencia. Posteriormente, reporta los resultados de una investigación centrada en los IC que afrontan los maestros en servicio durante su práctica profesional a los efectos de favorecer intervenciones pedagógicas que transformen su práctica.

El autor retoma las aportaciones de Everly y Mitchell (citadas en Monereo, 2010) para caracterizar el IC en estos términos:

(...) suceso acotado en el tiempo y el espacio que, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su identidad-en-acción, de modo que para recuperar el control de la situación no basta con aplicar una estrategia local, sino que requiere cierta revisión de algunos aspectos de la identidad profesional, es decir, de las concepciones, estrategias y sentimientos del docente. (Monereo, 2010, p. 159).

Esta dimensión enfatiza el impacto emocional de estas situaciones que llevan al cuestionamiento de la identidad profesional, que desde la perspectiva de los autores refiere a concepciones, estrategias y sentimientos. Si bien la investigación de Monereo está centrada en la intervención pedagógica —las vivencias en clase— esta noción resulta muy potente para

analizar algunas situaciones que narraron los participantes del estudio y por esa razón se retoma para el análisis de los relatos.

Al respecto, el análisis y reflexión del IC crítico se convierte en una herramienta útil tanto en la formación como en la práctica docente, por ejemplo, en Fernández, Elórtégui, y Medina, (2003) se presenta un artículo titulado *Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza*, en él, exponen el IC como una herramienta didáctica que permite la integración de las prácticas de enseñanza con su formación teórica. Para estos autores “el proceso de enseñanza-aprendizaje del profesorado es un hecho colaborativo, compartido con dos o más personas con intención formativa” (p. 102).

En este proceso colaborativo el análisis y reflexión del IC cobra relevancia al emerger de los acontecimientos que tienen lugar en el aula, enfatizando en aquellos inesperados frente a los cuáles la respuesta provoca una crisis o inestabilidad emocional que no encuentra respuestas inmediatas, sino que es necesario volver a ellas para analizarlas y observar la actuación respecto a la toma de decisiones. Tanto docentes aprendices como aquellos con amplia experiencia pueden aprender del análisis y sobre todo la reflexión del IC, pues como afirman los autores “La reflexión es el eje que relaciona, confronta, diferencia e interioriza ideas nuevas con las anteriores” (Fernández et al., 2003, p. 102). Como se observa, el IC requiere un retorno a la situación en cuestión para examinarla con detenimiento y escudriñar las distintas posibilidades de respuesta que ésta pudo tener, pero en el acto escaparon del campo de visión.

Estos autores proporcionan una propuesta de análisis del incidente crítico, la cual sirvió de punto de arranque para la identificación y posterior presentación de los IC que derivan de los relatos de las personas entrevistadas. Los aspectos que conforman dicha propuesta son los siguientes.

Tabla 5

Aspectos para el abordar un IC

Momento del IC	Aspectos que abarca
a) El contexto en el que acontecen	Descripción del momento, los hechos, escenarios y los personajes que enmarcan el IC.
b) Descripción de la problemática	Identificación del IC, puntualización de la (s) crisis emocionales que provocan.
c) Las posibles causas que explican lo sucedido	Identificación de los antecedentes: personales, formativos y laborales que explican el IC.
d) Las soluciones que parecen más acordes a los problemas planteados	Saberes que se movilizan para afrontar el acontecimiento vivido, propuestas de solución.

Fuente (Fernández, et al., 2003)

En este punto, cabe señalar otro de los aportes del IC: su utilización en temáticas variadas en el sector educativo es el caso de la convivencia escolar. Al respecto, es conveniente citar el texto *La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar* (Nail, Gajardo , y Muñoz , 2012). En él, según palabras de los autores, se busca describir la “técnica de análisis de IC...como herramienta para mejorar la convivencia escolar...como herramienta de aprendizaje...para el profesorado en ejercicio y formación...potenciar el liderazgo del docente en las aulas...permitiendo visibilizar los problemas que enfrentan los docentes al interior de éstas” (p. 56).

Estos autores retoman la definición del IC desde la perspectiva de Everly y Mitchell (1999) utilizada por Monereo (2010) y también en este trabajo; sin embargo; la enriquecen con la acotación de Woods (1997) y Navarro et al. (1998) (citados en Nail, et al., 2012) del primer caso rescatan que los IC serán aquellos “episodios imprevistos, que no pueden ser anticipados por el profesional, causándole una gran impresión” (Nail et al., 2012, p. 58). Enfocándose primordialmente a los primeros años en el ejercicio, pero impactando “su futuro desenvolvimiento

y de su socialización con el trabajo” (p. 58). Ya que él o los IC de los primeros años será constituyente de su identidad. Esta aportación resulta relevante al considerar la durabilidad temporal del IC, pues su impacto moldeará la trayectoria profesional y su interacción social. Del segundo caso rescatan el impacto que el IC tiene en los planos cognitivos, social y emocional. Lo describen así: “los incidentes críticos son situaciones significativas que ponen al docente en una situación desestabilizante, impactando en los planos cognitivos, social y emocional” (p. 58).

Las aportaciones en mención permiten un mejor entendimiento del IC, ya que si bien éste, es “un suceso acotado en el tiempo y el espacio, al superar un determinado umbral emocional del profesor, pone en crisis o desestabiliza su propia identidad profesional” Everly y Mitchell (1999) (citadas en Monereo, 2010; y Nail, et al., 2012. Agregar la variante de temporalidad muestra que el fondo del IC constituye un factor necesario para desencadenar la modificación de las prácticas, pero también constituye una afectación en el plano cognitivo, social y emocional del docente, sea éste el protagonista del IC o participe del proceso de aprendizaje a partir del IC.

Otra de las aportaciones de Nail et al. (2012) que resultaron de gran utilidad para el entendimiento del IC, son las dos perspectivas desde las cuales ha de reflexionarse el IC, la primera de ellas busca el desarrollo de respuestas para atenderlos, la segunda enfatiza en “analizar las propias prácticas y conductas arraigadas, de tal modo de modificarlas o cambiarlas según sea necesario” (p 58). Es por ello que consideran que la finalidad última del IC es “potenciar un cambio en la identidad profesional: la idea es autoobservarse como docente eficaz...cambiar su estrategia y utilizar mecanismos psicológicos profundos, capaces de generar nuevas versiones de sí mismo, vale decir, una nueva identidad” (p 59). En esta misma línea los autores identifican al menos dos ventajas al trabajar el análisis y reflexión del IC, éstas se citan a continuación:

1. El incidente crítico es una oportunidad de reflexión, se podría poner en marcha mecanismos de autorregulación, generando nuevo conocimiento y recursos, tanto cognitivos, como emocionales y comunicacionales. (Nail, et al., 2012, p. 59).

2. Desde el punto de vista de la docencia, ...favorece el aprendizaje colaborativo entre docentes y estudiantes. (Nail, et al., 2012, p. 59).

Así mismo, Nail,et al., (2012) reconocen las aportaciones ya identificadas por Rosales que son:

“a) permite al docente conocer las situaciones significativas con las que se enfrenta en la enseñanza, sobre todo en los primeros años del trabajo docente; b) releva aquellos aspectos de la realidad profesional que sólo raramente aparecen en procesos de enseñanza normales; c) sirven de debate intelectual y la reflexión colaborativa; y d) estimulan la capacidad de decisión del profesor.” (Rosales citado en Nail, et al., 2012, p. 60).

Sin embargo, estas ventajas serán de poca utilidad sí, según los autores, el proceso reflexivo tiene poco impacto o bien no logra ponerse en marcha debido a la confusión que puede generar el concepto de reflexión, razón por la cual Nail, et al., (2012) retoman esta noción de Monereo en los siguientes términos:

(...) el conjunto de procesos a través de los cuales el docente aprende de la experiencia, mediante la recolección de datos, los que serán contrastados, ya sea solos o en colaboración. Tal reflexión se consolida en un cambio en la acción, desde un punto de vista reactivo a uno estratégico-propositivo. (Nail, et al., 2012, pág. 60)

Sin embargo, en la conclusión hacen hincapié en que el profesorado carece de peripecia para poner en práctica el análisis y reflexión de los IC, al respecto comentan que “se observa en los docentes una gran carencia en herramientas metacognitivas de análisis de sus propias prácticas

docentes” (p. 73). Enfatizan que “la dificultad que enfrentan es de tipo analítica y reflexiva, ...se limitan en exceso a realizar descripciones de hechos o conductas concretas respecto a los incidentes que enfrentan en el aula” (p. 73). Y agregan que esto se debe a “el poco apoyo en la gestión de aula por parte de los equipos directivos” (p. 73).

Si bien, la revisión de la aplicación del IC ha estado centrada en el ámbito educativo de los centros escolares, éste tiene utilidad en la formación inicial y permanente de otras profesiones, por ejemplo, en el área médica, así lo reportan Almendro y Costa, A.(2017) en su artículo *Análisis de incidentes críticos: una herramienta para aprender de los errores*, centrado en la revisión de casos de médicos en servicio que buscan aprender de los errores cometidos durante el desempeño de sus actividades diarias en los hospitales. Se enfatiza la necesidad de reflexionar los problemas que surgen en su experiencia siguiendo una serie de pasos acción-reflexión mediante los cuales se trabajan aspectos cognitivos y emocionales y su conexión con valores y creencias del personal médico.

Los aportes teóricos de Monereo y la revisión de las investigaciones presentadas permiten puntualizar las siguientes características del IC:

- a) El análisis del IC busca transformar las prácticas profesionales en la docencia y en otros campos del conocimiento.
- b) El IC si bien está acotado en el tiempo y el espacio, tiene efectos posteriores en las trayectorias profesionales.
- c) Favorece la reflexión del ejercicio profesional para su transformación.
- d) En el ámbito educativo el docente está de manera constante interpelado por potenciales IC, sin embargo, en algunos casos, la falta de habilidades analíticas y reflexivas, le impiden volver a ellos para su estudio.

e) El IC es realmente una herramienta de gran potencia para la reflexión sobre la práctica y su transformación.

f) El estudio del IC coloca al docente en una zona de frontera toda vez que lo encara con su actuar en el centro escolar.

g) El estudio del IC desestabiliza el actuar docente, así como las concepciones que tiene sobre la educación.

h) El estudio del IC provoca una transformación profesional, pero también trastoca los ámbitos sociales y emocionales del docente.

Con base en las aportaciones anteriores, la siguiente tarea consistió en identificar los criterios que permitirían distinguir los incidentes críticos de entre las numerosas anécdotas y episodios narrados en las entrevistas. Al respecto resultó esclarecedora la orientación de Monereo (2010) cuando señala que el IC: “se distingue de un segmento de interacción o de un evento por esa carga afectivo-emocional que conlleva. En cualquier caso, para que un incidente crítico tenga efecto debe ser percibido como tal” (p. 159). La selección de IC no fue tarea sencilla, ya que se detectó la afirmación de Nail, et al., (2012) sobre que las y los docentes hacen una amplia descripción de conductas o hechos, pero sin llegar al análisis y reflexión, razón por la cual, un número importante de eventos no se consideraron IC al no ser percibidos como tal por los narradores (Monereo, 2010).

De este modo, el siguiente momento del análisis se centró en rastrear la carga afectiva a la que refieren los autores citados, para ello se recurrió a ubicar las expresiones y frases donde las personas participantes externaban emociones ante los eventos narrados, por ejemplo: “me sentí tan impotente”, “sentí temor de perder a mi familia”, “me provocó tanta indignación”, “ese día me fui llorando”, entre otras. Con esta referencia se pudo garantizar que el evento mostraba un quiebre

emocional, es decir, había una desestabilización ante un hecho inesperado que el mismo protagonista identificaba, pero, sobre todo, ubicaba un cambio de conducta consecuencia de dicha situación, tan es así, que la remiten en su narración como un aprendizaje que ha perdurado a lo largo de su trayectoria profesional. Para ejemplificar lo anterior la profesora María Eugenia mencionó la siguiente frase al contar un evento: “aprendí lo que un director no tiene derecho hacer”, al contar la impotencia que sintió frente a la agresión de un directivo. En lo que sigue a continuación se presentan los IC agrupados de acuerdo con los siguientes ejes de análisis:

- a) Los juegos de poder de la vieja guardia
- b) El reglamento de género

5.2 Los juegos de poder de la vieja guardia

En el capítulo anterior se mencionaron los juegos de poder que contravienen los principios éticos y políticos fundantes de la vieja guardia, prácticas materializadas en la corrupción, amiguismo, nepotismo, violencia psicológica, física, verbal, abusos de autoridad, solo por mencionar algunas. A continuación, se presenta el impacto que tuvieron estas prácticas en la trayectoria profesional de los entrevistados.

La hostilidad en el ambiente laboral.

Contexto del IC. El profesor Odiseo es un docente que ingreso al Sistema Educativo desde el año 2001. Tiene estudios universitarios en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) en el área administrativa, por ello ingresó al sistema a las oficinas centrales como administrativo encargado del control y autorización en el otorgamiento plazas. Después de dos años en esta área, se incorporó como docente en el área de matemáticas, función que desempeñó por más de diez años, por su formación inicial debió acreditar un taller de nivelación pedagógica para apropiarse de elementos didácticos y psicopedagógicos necesarios para atender al estudiantado. Previo a ocupar el puesto

directivo, fungió como subdirector académico y asesor técnico pedagógico. Comenta que siempre estuvo interesado en seguir avanzando en el sistema y finalmente decidió postularse a la dirección. Al momento de la entrevista, el profesor ejerció su función en la segunda escuela a su cargo.

Él se considera un profesor idealista, con gusto por la docencia, se considera un docente que escucha, platica, motiva y ayuda a sus estudiantes a seguir aprendiendo, por ello recuerda que en sus clases posibilitaba actividades donde el juego era una prioridad. Se reconoce como una persona ordenado, disciplinado, respetuoso, responsable y empático en los distintos ámbitos de su vida. En el ejercicio de la función se considera un director abierto al diálogo y la comunicación con la comunidad escolar, además, respeta y busca dar cumplimiento a las normas institucionales, sin trasgredir los derechos humanos de las personas. Comenta que es un director preocupado y ocupado por el bienestar del plantel educativo, pero, sobre todo por las prácticas pedagógicas puestas en marchas para que las y los estudiantes aprendan.

Descripción de la problemática. El profesor Odiseo comparte uno de los momentos que marcó su vida. Este episodio tuvo lugar al inicio de su carrera en el sistema educativo, cuando estuvo laborando en las oficinas centrales en las áreas administrativas. Por su formación académica, en el área tuvo a cargo el departamento de asignación de plazas en los diferentes niveles del sistema educativo en la Ciudad de México. El maestro comenta que en este espacio laboral fue testigo de un ambiente hostil, lo describe como complicado, banal, superficial, abundaban las envidias y las situaciones negativas como los compromisos políticos, las irregularidades y la corrupción en el otorgamiento de plazas, venías económicas, asignación de plazas a personas sin la preparación adecuada, preferencias a parientes de sus superiores, recomendaciones que llegaban de otras instituciones gubernamentales y que en su departamento debían atender a pesar de no estar

de acuerdo, o bien, aunque el personal beneficiado no cumpliera con los requisitos escolares mínimos para ejercer la plaza que le sería asignada.

Posibles causas del IC. Entre las causas del IC vivido en estas oficinas se reconocen los juegos de poder referidos en el capítulo anterior, por ejemplo, el profesor Odiseo comenta que muchas veces el personal por envidia destruía el trabajo de otros compañeros, esto con la intención de hacerlo quedar mal ante el superior. En otras ocasiones, observó como el personal que solo tenía estudios primarios accedía a plazas de docente con tiempo completo, mientras otras personas, con la preparación adecuada, no accedían a ese beneficio.

Las vivencias del director Odiseo en las oficinas administrativas centrales lo llevan a experimentar impotencia, enojo, aislamiento, temor, que lo expresa en estos términos:

Tenía un cerro de folders de presidencia, de gobernación, con el logo, y era —¡atiéndelos!— eso siempre ha sucedido y seguirá sucediendo, son compromisos políticos, ...conocí maestros muy bien preparados y que no podían ascender porque no tenían una plaza en base, entonces se me hace esa parte injusta, cómo alguien bien preparado que merece, uno revisa su expediente y en blanco, trabajador, puntual y no pueden tener y éste no más por ser recomendado todo, eso es la parte que no me gustó...mucha corrupción, muchas irregularidades que llegué a ver...de dinero de plazas, de compromisos, de ver gente con primaria que le den cuarenta y dos horas en código 10, ni siquiera en 95, en 10...por compromisos políticos o porque son parientes. (Odiseo, comunicación personal, 06 de octubre del 2022)

En relación con los códigos que menciona el entrevistado conviene señalar que el código 10 refiere a la plaza en propiedad, a su vez, el código 95 es una clave por tiempo indefinido que se deberá regresar al titular de la plaza. La irregularidad que señala el profesor Odiseo consiste en

otorgar una plaza definitiva a quienes no reúnen los requisitos en lugar de concederles una designación transitoria que puede ser cancelada en algún momento posterior.

Las soluciones a los problemas planteados. Frente al IC el docente no puede modificar los arraigados juegos de poder que se viven en este espacio, sin embargo, según su relato el impacto emocional que experimenta lo llevan a tomar decisiones que inciden en su identidad profesional accionando mediante la solicitud de su reubicación a un plantel escolar con la intención de no seguir en un espacio donde los juegos de poder ponían en crisis sus valores, convicciones, principios y evitar que, ante esas prácticas, él pudiera parecer sospecho de complicidad. Al respecto comenta: “la formación que tuve en casa y en la escuela, siempre...ha sido el pensamiento...si uno puede ayudar...sin lucrar con la necesidad de las personas pues vas a tener una conciencia tranquila” (Odiseo, comunicación personal, 06 de octubre del 2022).

Estas palabras muestran que el profesor Odiseo logro reflexionar sobre el peligro que corría su reputación e integridad profesional, pues las acciones descritas lo orillan a experimentar emociones como el miedo de ser involucrado como cómplice de prácticas de corrupción y discrecionalidad al asignar plazas a personas recomendadas aún sin cumplir los perfiles profesionales necesarios para ejercer la función docente. Como él dice “tener una conciencia tranquila” fue el parteaguas para mantener una línea de conducta centrada en la honestidad, la rectitud, el respeto y la colaboración.

Si bien, en líneas anteriores Nail, et al. (2012) hacen mención sobre la falta de pericia que tiene el docente para poner en práctica el análisis y reflexión de sus propias prácticas, el IC del profesor Odiseo muestra lo contrario, ya que él logra identificar hechos y conductas que afectan su reputación e integridad como participante del sistema educativo, y es, a partir de este acontecimiento que reconfigurará su trayectoria como docente y su ejercicio directivo.

Al respecto comenta que al llegar a su primera escuela como director el centro contaba con muchos recursos económicos: “vengo de una escuela donde sí había muchos recursos, ...en caja de cooperativa había alrededor de un millón de pesos, ...los papás si cooperaban porque querían resultados y se les daba resultados...los recursos se optimizaban en la escuela” (Odiseo, comunicación personal, 06 de octubre del 2022) Como puede observarse, es tan potente la reflexión provocada por IC que la huella que deja en él lo lleva a sentir la necesidad de explicar que pese a la enorme suma de dinero que estaba a su alcance no hizo uso de él.

Así, el profesor Odiseo enfatiza que en ningún momento se aprovechó de su posición en la escuela para beneficiarse con estos recursos; por el contrario, en otra escuela a la que llegó donde la oficina de dirección carecía de todo tipo de mobiliario él solventó esta necesidad de equipamiento desde su bolsillo. Nuevamente deja ver que ha preferido la tranquilidad de su conciencia a caer en conductas ilícitas. Razón por la cual se conduce según los valores inculcados desde su infancia, reafirmandolos para el resto de su carrera profesional, con ello se puede observar que este IC desestabilizó al profesor, pero al reflexionar sobre él, adquiere un conocimiento que no solo es momentáneo, sino que se mantiene a lo largo de su trayectoria profesional.

Lo que un director no tiene derecho hacer.

Contexto del IC. La directora ME es una maestra con más de cuarenta años de servicio, ha ocupado la función directiva más de 18 años. Antes de acceder al cargo llevaba varios años como docente de grupo en el área de ciencias, específicamente en la asignatura de química. Durante la entrevista la profesora se mostró con mucha disponibilidad para contar sus vivencias profesionales. Se ve a sí misma como una directora comprometida, que está dispuesta a la atención personalizada de la comunidad escolar y de los temas administrativos y pedagógicos de su escuela.

Comenta que arribo al cargo directivo de forma circunstancial ya que no tenía interés en ocuparlo pues su compromiso profesional era con la docencia. Ella se considera una persona que hace bien las cosas, razón por la cual se esfuerza para cumplir con todas las actividades que debe realizar desde su cargo. Sin embargo, manifestó que por mucho tiempo tuvo la idea de que no era buena maestra, era muy exigente con el estudiantado como parte de su compromiso con su aprendizaje, aunque esto le trajo mala fama. Se ve a sí misma como una profesional rebelde que se no se queda callada frente a las injusticias cometidas contra ella o contra otras personas. La maestra se considera como respetuosa de la jerarquía institucional y del trabajo del personal que labora en el sistema educativo.

A pesar de que no quería ser directora, comenta que en la actualidad se siente feliz con el puesto que desempeña, razón por la cual busca distintas formas de mejorar las escuelas que ha tenido a su cargo. También comentó que le gusta trabajar en colaboración y siempre está dispuesta a apoyar a los demás. Identificó que es una profesional que le gusta aprender y como actualizarse constantemente en los distintos ámbitos de atención de una escuela, sobre esto comentó que incluso durante el periodo de pandemia, ella tomó distintas capacitaciones. Dada la naturaleza de este análisis, donde se buscó identificar los momentos que marcaran un desequilibrio emocional en las narraciones de los entrevistados, es importante mencionar que la profesora María Eugenia se reconoció a sí misma con dificultades para enfrentar la frustración de eventos que no puede manejar, sobre esto, comentó que utiliza el llanto como fuga emocional.

Este IC es protagonizado por la profesora María Eugenia. Desde el punto de vista del contexto temporal, se ubica en días previos a su arribo a la función directiva en la subdirección escolar. En relación con el hecho, ella menciona que gracias a su desempeño en su área de conocimiento se le solicitó su participación para presidir las reuniones de academia con colegas

del mismo campo, para ello acudió a las oficinas centrales donde le asignaron lugar y fecha del trabajo, así como material didáctico a utilizar. La maestra recuerda que para ella fue muy satisfactorio esta designación porque se sentía reconocida, razón por la cual, acudió entusiasmada al centro escolar donde se llevaría a cabo la reunión de la academia de ciencias.

Descripción de la problemática. En el contexto descrito tuvo lugar el suceso que la desestabilizó, es decir el IC, ya que el director del plantel le prohibió cumplir con su cometido, negándole la entrada a la reunión, argumentando que ella no desempeñaba la función de jefe de enseñanza y que además no contaba con ningún oficio de comisión por parte de la autoridad educativa; al respecto, la profesora María Eugenia recuerda que la falta de documento se debió a la premura con que fue convocada; ya que un día antes le notificaron, capacitaron y entregaron el material de trabajo, recuerda que al salir de todas estas actividades el personal administrativo había concluido su jornada y no hubo quien realizara el oficio de comisión. La negativa del director llegó al punto de enviarla a otro espacio físico del centro escolar para evitar su incorporación al trabajo.

Posibles causas del IC. Entre las causas del IC se puede observar la vulnerabilidad del ejercicio docente ante situaciones que salen de su control emocional, ya que la profesora María Eugenia, menciona el entusiasmo que le provocó esta participación, y en cuestión de minutos, experimentó sensaciones de rechazo y humillación. Recuerda el evento de la siguiente manera:

(...) el director de la mañana se portó como un verdadero patán, no quiero acordarme de su nombre, es más en mi cerebro está borrado, porque yo creo que llegué de buen modo y también una de las cosas que si tengo que agradecerle es que son experiencias que se tienen que vivir, lo que un director no tiene derecho hacer. ¿Por qué? Porque pisotea, humilla, denigra el puesto que ocupa, la misma institución, porque no se trata de llegar y humillar como lo hizo

conmigo...no pude evitar llorar en ese momento ante la impotencia de las groserías que estaba recibiendo, sobre todo porque yo no había pedido esa comisión, sino que fui convocada por el trabajo que hacía en grupo, siempre había pensado que no era buena profesora y cuando me llamaron, la verdad, me sentí muy alagada...pero lo que me pasó fue muy desagradable, fue algo que me dejó marcada para toda mi vida. (María Eugenia, comunicación personal, 20 de septiembre de 2021).

Este pasaje muestra la vulnerabilidad, discrecionalidad y arbitrariedad a la que están sujetos los actores educativos. Esto se debe a que no hay un cumplimiento y respeto de la normatividad plasmada en los manuales operativos que definen el funcionamiento del sistema, es decir, una docente frente a grupo como la maestra María Eugenia no puede por su propia voluntad presidir una reunión de academia, para que esto ocurra debe existir una designación de una autoridad educativa, y si bien la hubo, hay una arbitrariedad desde niveles superiores de la estructura, ya que ella necesariamente debía llevar un oficio de comisión para presentarse a la escuela.

Por otro lado, el director de la escuela no puede negarle el acceso a la reunión para desempeñar su encargo, ya que aun siendo el director no tiene la facultad para tomar esta decisión. A demás, ocupar el cargo directivo no lo faculta para violentar al personal de su escuela, pues la misma norma indica que todo el personal que labora en el sistema educativa debe dirigir con respeto y decoro, evitando conductas que contravengan dicho principio ético.

Las soluciones a los problemas planteados. Como la docente no puede aponerse al directivo la manera en que soluciona el problema es proyectándose al futuro para imaginarse como una directora que jamás ejercería su autoridad de esa manera. Así, esta experiencia permite a la profesora María Eugenia distanciarse de prácticas donde los juegos de poder reafirman la autoridad directiva asumida por un varón, donde se da por sentado que tiene derecho a trasgredir al personal,

pues como ella comenta: pisotea y humilla denigrando el puesto que ocupa y a la misma institución. Es aquí, dónde se observa otro aprendizaje que surge de este IC, pues al referir la conducta del profesor se puede interpretar que ella tiene una concepción distinta del ejercicio directivo y la institución educativa, lo anterior quedó confirmado a lo largo de la entrevista, cuando relata que ella procura un trato digno hacia su personal.

En este IC se puede apreciar que la profesora logró identificar lo que un director no tiene derecho a hacer, es decir, asume que el ejercicio directivo tiene un límite que no puede rebasar la dignidad del personal subordinado. En este IC resalta la libertad de la profesora ME al hablar sobre las emociones que experimento, así como la identificación que ella tiene sobre este aprendizaje: “me marcó para toda la vida” con ello se confirma que el IC si bien está acotado en el tiempo trasciende en la identidad de la docente dando pasó a nuevas ideas sobre el ejercicio directivo que ella estaba a punto de asumir. Este caso también contradice las conclusiones de Nail, et al. (2012) sobre la falta de reflexión y análisis de los IC en los docentes, pues como puede observarse el IC permite reflexionar sobre la gestión directiva dando como resultado lo que no se quiere volver a repetir en el ejercicio de un puesto como la dirección.

Si bien este IC se ubica en los juegos de poder donde la violencia física, psicológica verbal y emocional ha sido una constante de los abusos de autoridad desde el ejercicio directivo. Éste se puede ubicar desde las regulaciones de género. En este sentido, la narración de la profesora ME también da cuenta de que el sistema educativo funciona desde una burocracia regulada por el sistema binario sexo/género en donde las mujeres deben buscar estrategias de sobrevivencia en un mundo de varones, pese a los esfuerzos por superar la desigualdad entre los géneros, mediante, por ejemplo, la estrategia de empoderamiento de las mujeres, hoy por hoy, hay una continuidad en la

violencia, muchas veces sutil, hacia las maestras que buscan un ascenso. Para ello se despliegan acciones que pueden interpretarse desde el concepto “techo de cristal”, en que las mujeres se autolimitan en el desarrollo de sus carreras profesionales o bien, con acciones que refieren al “suelo pegajoso” que supone el enfrentamiento de obstáculos externos que impidiendo su desarrollo. Aunado a lo anterior se observa que la burocracia educativa tiende a deshumanizar a los sujetos que asumen los puestos directivos.

5.3 Deshacer las regulaciones de género

Los años de director novel, aprendizaje para la gestión.

Contexto del IC. El profesor Rodrigo es un director con más de veinte años en el sistema de educativo, en el puesto lleva 7 años. Frente a grupo se desempeñó en el área de las ciencias sociales, historia, geografía y formación cívica y ética. Egresado de la Escuela Normal Superior de México (ENSM), comenta que decidió estudiar para docente por la seguridad laboral que le ofrecía la profesión. Recuerda que como profesor se llevó gratas sorpresas, aunque reconoce que en los primeros años enfrentó una realidad que lo rebasa y que debió adaptarse a las circunstancias que le tocó vivir.

Se reconoce como un profesional de la educación que se relaciona con sus compañeros de forma armónica, procurando una buena relación basada en el respeto y tolerancia hacia todas las personas. En su relato menciona que desde que ingresó al sistema fue afortunado al tener directivos de los que aprendió mucho, como la responsabilidad, la rectitud, la honestidad, el buen trato hacia los demás, la asertividad, la colaboración, arrastrar con el ejemplo, entre otras. Así mismo, recordó que en sus años como docente tuvo experiencias poco favorables con directores que no eran capaces de distinguir entre el autoritarismo y la autoridad. Comenta que él decidió concursar por el puesto directivo en el momento que se sintió capaz para hacerlo y tomó la oportunidad.

Entre los incidentes críticos identificados en las entrevistas se encuentran los primeros años en la gestión directiva del profesor Rodrigo, momento de su carrera que se define como el director novel. Este acontecimiento se desarrolla aproximadamente durante dos años, una época de mucha tensión en la trayectoria profesional del director. Comenzó cuando él decidió promoverse para el puesto, aprobando el examen que le permitió omitir el paso por la subdirección.

Descripción de la problemática. En este IC el protagonista reconoce que acceder al puesto directivo fue muy satisfactorio, sin embargo, una vez en el cargo, se enfrentó a los prejuicios y discriminaciones por su apariencia física porque, desde la perspectiva de la comunidad educativa, se veía muy joven para el puesto. Estos cuestionamientos lo orillaron a dudar de su capacidad como directivo, sobre lo cual comenta: “ponía en duda si podría con el cargo, si me iban a obedecer, si tenía don de mando, si podía organizar, si podría sistematizar, si podría con las cargas administrativas y si tenía los conocimientos de la organización escolar” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022) No obstante, decidió hacer frente al reto, pues comenta que a pesar de estar consciente de sus carencias, las compensaba con su preparación, templanza y apoyo familiar que lo sostenía emocionalmente.

De sus primeros años en la función recuerda una experiencia constante de emociones y sentimientos fuertes de angustia, ansiedad, inseguridad, incertidumbre, temor, miedo, enojo y frustración, que lo colocaban en una situación de sobrevivencia, con poco tiempo para reflexionar sobre las decisiones que tomaba en el día a día. Por ejemplo, en ese tiempo ocurrió un incidente: un estudiante ingresó al plantel con una bala. De acuerdo con los protocolos, debía avisar a sus superiores para después levantar un acta de hechos ante el Ministerio Público. Pero el desconocimiento de la normatividad y por la premura del hecho, decidió citar a los padres y entregarles el objeto. Después de un tiempo, al revisar los procedimientos establecidos,

comprendió que su proceder fue incorrecto, pues actuó fuera la normatividad, pero ya no podía hacer nada al respecto.

El maestro comenta que fue hasta su tercer año cuando identifica una gestión con mayor regulación emocional, al percibir el reconocimiento de su autoridad por parte de la comunidad. Esto le permitió darse el tiempo de revisar la normativa y procurar una mejor gestión: logró pensar con calma las decisiones que tomaba en los diferentes frentes que debía atender, entre ellos, las necesidades y conductas disruptivas del estudiantado, así como los requerimientos de docentes y madres y padres de familia. Al respecto comenta: “Poco a poco las cosas se van atemperando, se va teniendo más asertividad, más inteligencia, más sentido común, más conocimiento, seguir adelante en la función” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022) Estas palabras confirman al menos dos características del IC acotadas con anterioridad. La primera, los efectos del IC se reflejarán en las trayectorias profesionales. La segunda, el IC coloca al docente en una zona de frontera al encararlo con su actuar cotidiano en la escuela.

Posibles causas del IC. Este episodio del director novel se clasifica como un incidente crítico porque el profesor se enfrentó a un mundo desconocido de situaciones distintas a las que él conocía como docente frente a grupo. Además, porque él reconoce este proceso como acontecimiento que no puede ser vivido por nadie que no sea el director novel “enfrentar algo nuevo implica que tú lo tengas que aprender, nadie lo puede aprender por ti; tú vas a tener que experimentar...te enfrentas a la soledad...te enfrentas de manera individual” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022)

Las soluciones a los problemas planteados. A pesar de estos años de sufrimiento emocional, los valora como benéficos porque obtuvo mucho aprendizaje, por ejemplo, tomar las cosas con calma y tranquilidad, desarrollar templanza para enfrentar las situaciones problemáticas,

así como asertividad; también aprendió que el diálogo es una herramienta poderosa para una gestión adecuada “...no una simple conversación...el diálogo implica una herramienta cognitiva, auditiva, argumentativa, reflexiva, emocional y emotiva” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022)

Al analizar estas vivencias, el maestro valora como muy importante que las y los directivos dispongan de momentos y espacios de reflexión sobre lo que viven día a día como líderes de una institución, ya que para él “muchos comenten faltas los retiran momentáneamente del puesto, pero no reflexionan sobre su actuar porque saben que tarde o temprano los reubicaran” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022). Con esta descripción se distingue la separación que hace de las relaciones directivas de ausencia, control y totalitaria, mencionadas en el capítulo anterior. Pero, además, nuevamente se ubica una contraposición a la afirmación de Nail, et al. (2012) sobre la poca reflexión del IC, en cambio, el profesor Rodrigo visibiliza la urgente necesidad de generar espacios donde no solo las y los docentes reflexionen y analicen su práctica, sino que también las figuras directivas tengan espacios enfocados a este propósito.

Si bien el episodio descrito fue un parteaguas para su gestión en el puesto directivo, no se puede dejar de señalar otra posible lectura del acontecimiento. En este sentido, que el director novel viva dicha experiencia en soledad, muestra el ejercicio de la masculinidad hegemónica (Connell, 2003) ya que compartir sus inseguridades y temores del inicio en la función, implicaría mostrarse como débil, lo colocaría en una posición de feminización al requerir tutela de una autoridad superior o en el mismo nivel jerárquico, lo descolocaría de su masculinidad hegemónica y lo posiciona en la subordinada.

Vivir en soledad sus inicios le impide mostrar sus miedos e incertidumbres frente a la función de autoridad directiva, responde a la masculinidad hegemónica que no permite a los

hombres/varones mostrar sus sentimientos, frases aprendidas como ¡los hombres no lloran! encierran la prohibición de demostraciones emocionales que los ubica fuera del mandato de la masculinidad (Segato, 2018).

Aunado a lo anterior, vivir sus inicios en la función directiva en soledad, evoca la afirmación de (Segato, 2018) sobre que “los hombres son las primeras víctimas del mandato patriarcal al no reconocer su sufrimiento...ni poder representarlo” (Segato, 2018, p. 64-65) ya que el pacto corporativo, es decir, su masculinidad hegemónica reclama una permanente lealtad y cuidado del honor. Si bien el director menciona haber vivido en soledad sus primeros años en la función, muy probablemente no fue así, pues el pacto corporativo, o la cofradía, están presentes en la subjetividad masculina, ya que como afirma Segato (2018) en su estudio con hombres presos acusados por agresión sexual, “el acto no fue cometido en soledad, en la psique del agresor estaba presente la cofradía de hombres unidos por el pacto corporativo”.

En resumen, en este IC se observa que, por un lado, ser nuevo en una función y no tener la preparación adecuada (Monereo, 2010) que se adquiere con la experiencia de la trayectoria es determinante en los primeros años, es decir, estudiar para el examen no alcanza para asumir la función. Por otro lado, el ser nuevo y ser hombre parece magnificar las experiencias negativas de los primeros años, ya que, los cuerpos masculinizados socialmente tienen negada la posibilidad de reconocer sus emociones y sentimientos frente a lo desconocido. De esta manera, este IC, refleja la transformación profesional, pero también los trastocamientos sociales y emocionales que experimenta el profesor Rodrigo.

Enfrentar la masculinidad hegemónica: un acto de subversión desde la dirección

Contexto del IC. La profesora Domenika es una directora con amplia experiencia en la función y en el sistema educativo, recuerda que ingresó cuando era muy joven, aún como estudiante

universitaria, comenzó impartiendo clases de física y química, después le asignaron clases de matemáticas y dibujo técnico. De los años frente a grupo narra que estaba dedicada a sus estudiantes, pues le gustaba lograr buenas generaciones en el área de matemáticas, al respecto se siente satisfecha de haberlo logrado y dejar huella en las escuelas en las que trabajo, que dice, han sido muchas a lo largo de su carrera profesional.

Llegó al cargo de dirección mediante ascensos, primero fue subdirectora y dice aprendió mucho porque en este puesto tenía mucho trabajo ya que le tocaron directores que solo estaban de imagen. Esto le permitió ejercer una gestión directiva distinta, ya que se reconoce como una directora que se involucra en las distintas áreas de la escuela, está al pendiente de aspectos pedagógicos y administrativos. A demás se considera colaborativa con todo el personal, en especial con los subdirectores con quienes considera tener buena mancuerna de trabajo. Ella se ve, como una directora cercana al estudiantado y las y los docentes, favoreciendo a un ambiente de confianza donde puedan expresar sus emociones y sentimientos, ya que para ella las y los estudiantes son lo más importante.

La maestra menciona que esta forma de llevar la dirección la copió de diferentes directores con quienes trabajó en su trayectoria, en especial dos de ellos que considera sus referentes, incluso tiene claras las características que retoma de ellos: honradez, compromiso con el trabajo, cercanía con el personal docente, administrativos, padres y madres de familia y sobre todo estudiantes. Como directora sabe que debe delegar actividades porque no puede realizar todo el trabajo, pero si debe estar al pendiente del trabajo, porque para ella un director es un administrador.

Descripción de la problemática. De la narración de la profesora Doménika se rescata uno de los episodios de mayor tensión que tuvo lugar en el plantel actual. A su llegada se encontró con una oficina de dirección compartida de forma desigual con su análogo del turno vespertino. Ella

describe la situación con estas palabras: “El director de la tarde tenía un lugar muy amplio con plantas y muebles, mientras la dirección del turno matutino solo tenía un escritorio y una silla en malas condiciones” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022). En un primer momento, la profesora se acomodó a esta distribución, sin embargo, con el paso del tiempo, la situación se tornó problemática debido a que el director del turno vespertino solía entrar a la oficina, por un acceso privado, aplaudiendo con fuerza.

Posibles causas del IC. Al evocar este episodio, la entrevistada recuerda que al director no le importaba que el espacio aún estuviera ocupado por la maestra quien, en ocasiones, dialogaba con madres y padres de familia o con el personal. La acción de entrar aplaudiendo llamó la atención de la maestra y preguntó a su colega: “Maestro, ¿por qué aplaude?” -para que se vaya- Esa era la forma de decirme: vete” (Domenika, comunicación personal, 22 de julio del 2022).

Las razones de este comportamiento le resultaron muy impertinentes. Por eso, en cuanto tuvo oportunidad, dividió la dirección aprovechando que el plantel, mediante el programa gubernamental de “Escuela segura”, tendría fondos para realizar arreglos. Entonces, hizo construir un espacio adicional que se convertiría en la dirección del turno vespertino. En paralelo, solicitó el apoyo del Director Operativo, figura jerárquica con mayor autoridad en el SE. Doménika habló con él para hacer de su conocimiento lo ocurrido con su colega, pero el Director operativo le dio poca importancia y le recomendó que decidiera lo que ella estimara más conveniente, sin involucrarse en el conflicto que vivía la profesora con el director de la tarde.

Las soluciones a los problemas planteados. Al darse cuenta de que no recibiría el apoyo del superior, ella decidió comenzar las obras en la escuela. El resultado de los trabajos fue la división de la dirección en dos espacios que serían ocupados de manera independiente en cada turno. Estas reformas provocaron el disgusto del director de la tarde, agudizándose las agresiones

contra la maestra. Al respecto, recuerda que la enfrentó verbalmente diciéndole: “A mí, ninguna mujer me pone la bota y tal y tal encima, no mujer, me dijo, ninguna vieja”. Este comentario no sorprendió a la profesora, porque el director solía ofender a las mujeres: “era un señor grosero, ...prepotente, con falta de educación, no era un caballero” (Doménika, comunicación personal, 22 de julio del 2022).

La profesora comenta que este episodio fue muy fuerte para ella porque a pesar de que en ese momento ya tenía el respaldo de su personal (docentes y administrativos, así como de las madres y padres de familia) la tensión generada por los enfrentamientos entre ambos le dejaba una sensación de malestar. Sin embargo, no desistió y siguió adelante con las modificaciones, además, le sugirió a su colega que si no estaba de acuerdo pidiera su cambio. Poco tiempo después, el director siguió su consejo y se alejó de la escuela. De este modo, la maestra se quedó mucho más tranquila al librarse de las agresiones del docente.

Este fragmento en la historia de la profesora Domenika muestra las regulaciones de género en las relaciones interpersonales de un plantel educativo. Este episodio puede leerse como una expresión de empoderamiento por parte de la directora frente a la violencia desplegada por el colega, en una actuación (performance) de la masculinidad hegemónica.

Si bien, ambos personajes ocupan el mismo nivel jerárquico en la pirámide burocrática, el relato parece mostrar lo contrario, porque en el montaje de su actuación se arroga el permiso de agredirla y, en cada vez que lo hacía ponía en evidencia el vínculo entre ser hombre y ser autoridad (Segato, 2018).

Anteponer el bienestar familiar al laboral

Contexto del IC. El profesor Odiseo narra que la primera escuela donde asumió el cargo directivo era una secundaria en la Alcaldía Álvaro Obregón, turno vespertino, con poca matrícula,

edificio deteriorado que requería bastantes arreglos; plantilla docente poco comprometida con la escuela y los alumnos y, aunado a lo anterior, familias despreocupadas por el aprendizaje de sus hijos. Por su ubicación, su traslado a la escuela le demandaba mucho tiempo, pues debía salir a media mañana y regresaba a casa muy tarde en la noche.

A pesar de ello, él asumió el puesto con responsabilidad y compromiso, al poco tiempo logró cambios importantes como bajar el número de estudiantes con retardo al inicio de las clases, la confianza de las familias y su comunidad (docentes y personal) para gestionar las acciones de mejora del plantel, convencimiento de la plantilla docente para modificar las prácticas pedagógicas en beneficio del logro de los aprendizajes entre el estudiantado.

Descripción de la problemática. El IC protagonizado por el profesor se hace presente cuando se percató que la lejanía de su domicilio y el tiempo de traslado influían negativamente en su relación familiar, pues, ya no tenía comunicación con su esposa y con sus hijos. Poco a poco, el tiempo de calidad con ellos se deterioraba, ya que no podía conciliar su vida laboral y familiar. Lo mismo pasaba con su relación de pareja que se estaba fracturando al perder los tiempos para comunicarse ya que él llegaba muy tarde y su esposa salía muy temprano a trabajar. Esta situación le generaba mucha frustración porque sentía que, por la falta de espacio para la convivencia mutua, se deterioraba el cariño entre ambos. Al respecto el maestro dijo:

Una pareja se fractura cuando ya no hay comunicación y ya no hay cariño, el cariño engloba muchas cosas, pero sobre todo la atención, ese tiempo de pareja, porque ya no tenía tiempo para convivir con mi esposa. Porque en la pareja hay que estarse reenamorando, de ahí vienen las fracturas de pareja y los más afectados son los hijos. (Odiseo, comunicación personal, 06 de octubre del 2022)

Posibles causas del IC. Este IC muestra otra cara de la vulnerabilidad a la que están expuestos las y los sujetos que ejercen la función de dirección, ya que, muchas veces se pierde de vista la vida personal y el bienestar emocional de quien está en la gestión, es el caso del profesor Odiseo, que en el ámbito profesional podría decirse se encontraba en un excelente momento al lograr mejorar con creces los resultados de una escuela con severos problemas, pero, como él mismo comparte, había una ruptura con su familia. Este episodio muestra que el IC no sólo permite el análisis y reflexión de la vida profesional, sino que permite encontrar el vínculo que puede existir en los planos profesional, social y emocional del sujeto (Nail, et al., 2012).

Este IC muestra que los varones rompen con las dicotomías del género, es decir, los estereotipos impuestos a la masculinidad heteropatriarcal que dicta que un varón debe priorizar el éxito externo a cualquier precio, incluso su propia familia, en este caso, se observa lo contrario, el profesor Odiseo se permite dejar a un lado esta imposición de éxito para evitar una ruptura que le traería consecuencias emocionales importantes como puede ser la separación familiar.

En suma, el episodio descrito se ubica en el acontecimiento o incidente crítico porque el profesor Odiseo dejó su primer centro escolar como director, un espacio en el que había trabajado con creces para mejorar las condiciones y en donde era apreciado por la comunidad por un proyecto personal: rescatar a su familia de una dinámica donde la comunicación y convivencia poco a poco se perdían llevándola al colapso.

Las soluciones a los problemas planteados. Para resolver la situación, comentó con su esposa la posibilidad de solicitar un cambio de escuela, pero ella le dijo que en la familia todos lo apoyaban, que había trabajado por mejorar las condiciones del plantel y, además, sabían que él quería ser director y por eso aceptaban las condiciones actuales en la relación familiar. Pese a lo

anterior, el maestro Odiseo solicitó su traslado a un turno matutino que le permitiera estar con su familia.

El interés de este IC nos solo radica en el hecho de que el profesor cambió su comodidad profesional, sino sobre todo en la transgresión a la masculinidad que determina “las expectativas sociales y la regularidad de comportamientos de los varones en diferentes aspectos de su vida y en sus relaciones sociales” (Nuñez, 2015, p. 20). En una sociedad patriarcal, estos mandatos sociales se fundamentan en la ideología de la hombría que dicta el deber ser de los “hombres” (Nuñez, 2015). Sin embargo, cuando profesor Odiseo narra este episodio se hace evidente su distanciamiento con la masculinidad hegemónica, la cual no tiene cabida para reconocer y atender las afectaciones que los otros, la familia, experimentan con sus decisiones.

Ya que la respuesta del profesor Odiseo a lo que socialmente se esperaba de él, su proceder parece enmarcarse en el ejercicio de las “nuevas masculinidades”, noción que alude a un cambio en las actitudes y a un compromiso activo de los varones en favor de la igualdad entre hombres y mujeres. Pero, además, engloba la posibilidad de asumir la paternidad desde un lugar de cuidado físico y emocional de las y los hijos, rompiendo con el paradigma del padre proveedor distanciado de la crianza y por lo tanto desconectado de eventos cotidianos que ésta implica. Esta nueva forma de asumir la paternidad está ligada a la idea de la autoridad formativa, acompañante, creadora, transformadora en el “vivir juntos”, es sin duda, una paternidad empatada con la autoridad vista desde la perspectiva de Greco (2008), analizada previamente.

Ser director y ser padre.

Contexto del IC. En la narración del profesor Rodrigo hay otro momento importante que se puede considerar como un IC. Este hecho se enmarca en las decisiones profesionales que ha tomado a lo largo de su vida y cómo éstas han impactado en su familia ya que, desde que asumió

el cargo considera que al exterior hay otra visión de su persona con más madurez y centrada. En el mismo sentido reconoce que el puesto le ha dado una mejora de estatus social y económico. Además, durante su narración en reiteradas ocasiones él menciona el apoyo emocional que su familia le ofrece, así, por ejemplo, en sus tiempos de director novel dónde la poca experiencia en el cargo lo llevaba a experimentar emociones como el miedo, la angustia o la incertidumbre ante los problemas propios de la gestión; que incluso lo llevaron a cuestionar su capacidad para ser director, el sostenimiento emocional de su familia le fue de gran utilidad.

Descripción de la problemática. En este episodio el profesor comenta que el mayor impacto que ha tenido su acceso al puesto directivo es la relación que tiene con su hija, una adolescente que está en búsqueda de su autonomía, de su independencia y que él, desde la dirección ha aprendido a reconocer la figura del adolescente. Con su hija trata de ser democrático en las relaciones que entabla de manera cotidiana, reconoce que a veces lo logra y que otras veces no. Pero a pesar de ello, ha impactado de manera favorable, ya que su hija tiene muchas consideraciones con él y él con ella pues han abierto canales de comunicación. Reconoce que sí él aún fuera docente frente a grupo no hubiese podido abrir dichos canales ante la rebeldía, la ruptura de normas y la búsqueda de identidad en la que se encuentra su hija adolescente y él, en su papel de padre, sobre esto comenta “quererla tal como es, sin comparaciones, sin imponer ejemplo de rectitud o virtudes, ella es como es, y tienes que respetar” (Rodrigo, comunicación personal, 30 de septiembre del 2022).

Posibles causas del IC. En este episodio el profesor Rodrigo cuenta cómo se ha transformado la percepción que él tiene del adolescente, y en este caso su hija, pues él mismo menciona que de no estar en el cargo no se comportaría de la misma forma. Por ello, se puede asumir que en sus años como docente frente a grupo no percibía las características del adolescente:

disruptivo, rebelde y que se encuentra en la búsqueda de su identidad, desde el respeto y la aceptación como sí lo hace después de ejercer el cargo directivo.

Las soluciones a los problemas planteados Estos comentarios cobran sentido al recordar que en muchas ocasiones el profesor ha hecho partícipe a su hija de las convivencias que se llevan a cabo en la zona escolar, en estos espacios el profesor busca que su hija interactúe con los asistentes, en especial con las directoras, con quienes dialoga con una actitud de confianza, lo anterior confirma la relación horizontal que lleva con ella. Además, a lo largo de la entrevista él menciona que en su escuela las puertas están abiertas a la diversidad, puntualizando que a las y los jóvenes se les debe tratar con respeto y dignidad por todos los que laboran en el centro.

Otra aportación detectada en este IC es que, gracias al ejercicio de la función directiva el protagonista, logró cuestionar sus esquemas en cuanto a su paternidad, que, desde el enfoque de las nuevas masculinidades, concepto que sirve para cuestionar y desmontar la construcción del masculinidad del sistema hetero-patriarcal, en dónde a los varones se les prohíbe la exposición de sus emociones y se les impone el ejercicio de una paternidad ausente, dónde fungen el papel de proveedores, pero raras veces acompañan el crecimiento de hijas e hijos. Sobre esto se observa que el profesor Rodrigo intenta ser un padre “más democrático” aunque no siempre lo logra. reconoce la oportunidad de ser un padre “más democrático” que respeta el momento histórico de su hija, también contribuye a que su hija se afirme en un ámbito público, trastocando el estereotipo de género que limita a las mujeres al ámbito privado.

A lo largo de este capítulo se expusieron los IC identificados en los relatos de las y los directores entrevistados para este estudio, para ello, se siguió la propuesta de abordar el IC desde cuatro momentos: contexto del IC, descripción de la problemática, posibles causas del IC y las

soluciones a los problemas planteados. Con esta organización el análisis de los IC se profundizó y se pudieron detallar algunas observaciones generales, las cuales se retoman a continuación.

El IC crítico no solo es una herramienta de análisis para la práctica docente, sino que también es de mucha utilidad para reflexionar sobre el ejercicio de la función directiva, como es el caso de esta investigación, que muestra como las y los participantes hacen espacio para analizar y reflexionar las formas y modos en que están desempeñando su cargo.

Si bien, algunos autores consideran que hay una falta de pericia para generar la reflexión y el análisis de las prácticas profesionales, esta revisión muestra que las y los directores si generan estas acciones, sin embargo, como lo apuntó el director Rodrigo, hay una imperiosa necesidad de generar espacios donde las y los directores puedan poner en marcha dicho análisis y reflexión, ya que, las múltiples actividades y responsabilidad de un directivo impiden generar las condiciones para cuestionar sus prácticas docentes y directivas.

Gracias a los IC de este capítulo se pudo identificar que tanto directoras como directores ejercen su función en constante vulnerabilidad, arbitrariedad y discrecionalidad provocada, en muchas ocasiones, por la misma estructura del sistema educativo, es decir, por la falta de cumplimiento de la normativa en los distintos niveles.

El día a día de las y los directores está potencialmente repleto de IC, situación que los coloca en una zona de frontera que los enfrenta a una encrucijada: buscar soluciones para los incidentes que viven, lo cuál implica una transformación de su ejercicio directivo o bien, dar la vuelta y continuar con la misma gestión. En todo caso, los IC descrito muestran que las y los participantes emprenden una transformación.

El análisis y reflexión de los IC descritos muestran cómo el bienestar emocional responde a la satisfacción de distintos ámbitos de la vida de un director, como en el IC del profesor Odiseo

que dejó su éxito profesional por evitar una ruptura familiar, esta situación deja ver que los varones no siempre priorizan el mundo público de la profesión, sino que buscan el cuidado del ámbito familiar, con esta acción, el profesor Odiseo se distancia de la paternidad ausente impuesta por la masculinidad heteropatriarcal.

Enmarcar los IC reflexionados desde los juegos de poder y el reglamento de género permitió visibilizar la delgada línea que hay entre ambos sucesos, muchas veces la sutilidad de ésta dificulta detectar cómo el reglamento de género habilita ciertos juegos de poder, como puede ser el caso de la masculinidad hegemónica que enfrenta la profesora Dominika en su IC o la profesora María Eugenia. Además, esta clasificación de los IC permitió mostrar que tanto hombres como mujeres están en constante exposición a los juegos de poder y las regulaciones de género, si bien es cierto que, según lo analizado, hoy por hoy las mujeres son interpeladas con violencias más notorias, como puede ser la agresión, aunque en el caso de los varones, la violencia parece que se camuflaría de formas tan sutiles e imperceptibles, por ejemplo, el director novel que no pudo compartir sus sentimientos y emociones, o los cuestionamientos del director que prefirió a su familia al éxito profesional.

A modo de conclusión: algunas reflexiones

Al inicio de este trabajo me planteé la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las regulaciones de género inciden en el ejercicio de autoridad entre el personal directivo de escuelas secundarias de la Ciudad de México y en los juegos de poder que constituyen la micropolítica escolar?

En esas primeras reflexiones intuía que las regulaciones de género si tenían una incidencia en el ejercicio directivo de las escuelas secundarias de la CDMX, así como, en la micropolítica escolar diaria, sin embargo, al carecer de sustentos teóricos y datos empíricos que me permitieran poner en relación mis supuestos no me era posible formular una respuesta científica a la pregunta.

Sin embargo, estas primeras intuiciones me permitieron bosquejar la estrategia metodológica que guio el trabajo. Me decante por un diseño flexible que diera lugar a los ajustes necesarios, decisión que fue de mucha utilidad, aunque lo reconocería tiempo después de iniciado el proceso. El siguiente paso fue comenzar la recopilación de información mediante las entrevistas biográficas de las y los participantes.

Desde los primeros encuentros notaba esbozos de posibles respuestas a mi pregunta de investigación, sin embargo, al ser el género un ordenar social tan eficaz, en algunos casos me resultaba difícil identificar los momentos que hacían presencia en las acciones narradas y sus efectos en la gestión directiva. Dificultad que puede estar relacionada con la normalización de los mandatos sobre la actuación de la feminidad y masculinidad.

En estas reflexiones pasé mucho tiempo preocupada porque no lograba identificar la relación de las regulaciones de género, el ejercicio directivo y la micropolítica escolar. Aunado a lo anterior, los dichos de las y las participantes mostraban aspectos que yo no había considerado

en la estrategia metodológica, por ejemplo, la frase “la vieja guardia” y que en muchas historias eran quienes reproducían la autoridad tradicional eran mujeres.

Alcance de los propósitos de investigación

Para concluir este trabajo se hizo una revisión de los propósitos planteados al comienzo con la intención de reflexionar y determinar si éstos fueron alcanzados en su totalidad o de manera parcial, y de ser el caso, qué causas lo impidieron. En las siguientes líneas se aborda qué tanto se alcanzaron los propósitos.

El **propósito general** de la investigación fue:

Analizar cómo las regulaciones de género inciden en el ejercicio de la autoridad directiva en maestras y maestros que asumen el cargo. Después de concluir la investigación se puede ver que el propósito general del trabajo fue alcanzado, evidencia de ello son los datos del trabajo de campo y concretamente a las entrevistas con enfoque biográfico narrativo, se observó que las regulaciones de género sí inciden de forma importante en el ejercicio de dirección de maestras que ocupan el cargo.

Propósitos específicos de la investigación. Sobre este punto se concluye que hubo distintos niveles de avance. Por ello se presentan lo que lograron mayor porcentaje de cumplimiento hasta llegar a los que menos se cumplieron. A partir de la reflexión se establece el siguiente listado de cumplimiento.

- Contribuir al *corpus* teórico sobre el ejercicio de autoridad ejercido por mujeres.

Hay una aportación importante al *corpus* teórico sobre el ejercicio de autoridad de las mujeres. Los estudios sobre el trabajo de dirección, pocas veces se efectúan desde el enfoque de las relaciones de género. Salvo algunas excepciones como la tesis doctoral “Mujeres que gestionan

con el cuerpo” pero casi siempre se estudian las estrategias de gestión, pero, sin considerar la posibilidad de que éstas, estén atravesadas por las regulaciones de género.

- Conocer de qué forma la función directiva va más allá de la organización de procesos para convertirse en un acto político que persigue metas individuales y/o colectivas, despliega estrategias en una lucha de poder por el control de cada sujeto, es decir, la micropolítica escolar.

Se concluye que la micropolítica escolar está trastocada por las regulaciones de género; que las metas individuales y colectivas se hacen presentes en la organización escolar y en la toma de decisiones de quien ejerce la función. La mayoría de las veces las y los directore no asumen su función como un proceso político, sino únicamente como parte de su gestión.

- Explicar de qué forma la cultura machista y estereotipada sobre el ejercicio de autoridad tradicional, que privilegia la figura del varón para ocupar dicho cargo, incide en la dinámica escolar.

Gracias a la lectura de los datos recogidos en campo desde la perspectiva de género, desde los postulados teóricos de la performance de género, se pudo explicar y evidenciar la comunidad escolar sigue percibiendo al varón como el sujeto adecuado para ocupar un cargo de dirección, y que las mujeres que están en él, se enfrenta a este y otros obstáculos, como el piso pegajoso donde los estereotipos de género refuerzan las ideas machistas que sustentan el patriarcado, por ejemplo, la idea de que son males madres, o que no pueden equivocarse porque siempre están siendo observadas por los diferentes actores escolares.

- Generar información para fortalecer un proceso de empoderamiento, que posibilite la transformación consciente de la realidad que vivimos, es decir, el desmantelamiento de los privilegios de género que subordinan a las mujeres frente a los

hombres, y que pusiera en evidencia, desde una perspectiva crítica, las relaciones patriarcales que impregnan a la sociedad, incluido el campo educativo, y que impiden la igualdad sustantiva.

El trabajo de campo mostró que las relaciones patriarcales siguen vigentes en la dinámica escolar, incluyendo el ejercicio directivo. En esta investigación se logró poner en evidencia estas relaciones, por lo cual se concluye que siguen obstaculizando el empoderamiento de las mujeres en cargos directivos. Pero también se hizo evidente que la transformación de la realidad que vivimos puede modificarse si se continúan señalando estas relaciones asimétricas.

- Abonar en la búsqueda de estrategias que permitan un empoderamiento real de las directivas, no como una forma de dominación y control del otro o como un medio para la obtención del éxito sin la ayuda de otros, que deja de lado las condiciones histórico, políticas y sociales de las mujeres y de los hombres que trabajan en el campo educativo.

Si bien, los esfuerzos institucionales sobre la transversalización de la perspectiva de género y el empoderamiento de las mujeres presentan frutos muy incipientes, se puede concluir que el proceso es largo, pero el ejercicio de la función desde una zona de frontera en dónde parece haber un punto de quiebre de las estructuras anquilosadas de “la vieja guardia”, cada vez es más frecuente entre los que realizan esta función.

Aportaciones de las políticas de género en educación.

La revisión teórica sobre este rubro permite concluir que el Estado mexicano ha emitido las políticas de género para transversalización de la igualdad sustantiva y el empoderamiento de las mujeres, sin embargo, no ha generado las condiciones para que éstas se materialicen en la cotidianidad de la escuela. Ya que, a pesar de encontrarnos con un número mayor de profesoras dentro del nivel de secundaria, son los profesores varones los que continúan ocupando un cargo.

Cabe que el proceso por el cual se accede a la dirección, que permite a hombres y mujeres participar en el examen de promoción, puede convertirse en una herramienta clave, para más mujeres accedan al cargo, sin embargo, si ciertas condiciones básicas, no se generan desde el Estado, será difícil que cambie la tendencia, ya que hoy por hoy, muchas maestras continúan asumiendo y priorizando la maternidad que su desarrollo profesional. Además, muchas dan por sentado que las regulaciones de género son parte de la naturaleza y no el resultado de un proceso histórico que comenzó hace miles de años y que se revitaliza en el día a día al asumir roles de género como el ser hombre o ser mujer.

El cambio de paradigma que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM) puede ser un parteaguas que tensiona categorías como el binarismo sexo/género, y por lo tanto los roles y estereotipos que lo constituyen, incluso, la idea misma de la dirección queda en jaque con los requerimientos de la NEM, pues ésta se centra en una relación horizontal pensada desde la autocrítica y la autonomía profesional, donde la comunidad es el centro del proceso aprendizaje, es decir “el nosotros” al que hacen referencia las y los participantes de la investigación. En este sentido, la gestión en la frontera podría convertirse en una estrategia para dar el salto hacia una gestión directiva horizontal y democrática.

Aportaciones teóricas

A la luz de los niveles de análisis pude determinar que las actuaciones (performance) de género están vinculadas en la forma en que las y los participantes se perciben y ejercen su función. Con la recuperación de la frase “la vieja guardia” se abrió un horizonte que me permitió usarla como eje de análisis. Esta decisión contribuye al aporte teórico, porque es a partir de los dichos de las y los participantes que tiene lugar el proceso de análisis.

Co la expresión “la vieja guardia” se logró hacer una distinción en la forma en que las y los participantes se perciben a sí mismos. Ya que se identificó que el uso de la frase les permite asumir una identidad fundada en valores de directivos con quienes interactuaron en su trayectoria formativa y laboral. Además, el uso de la frase también refería a juegos de poder enmarcados en la corrupción, abusos de poder, autoritarismo, que impactaban en la organización escolar: la micropolítica. Finalmente se identificó que en la vieja guardia hay una constante de las regulaciones del binarismo sexo/género.

La indagación anterior dio paso a identificar el eje de análisis de la nueva guardia, que muestra nuevas formas del ejercicio directivo, a las cuáles he relacionado con la idea de Judith Butler sobre la necesidad de *deshacer el género*, y en este sentido, distanciarse de los juegos de poder que corrompen los valores éticos y políticos de la vieja guardia. Lo anterior me llevó a identificar que en las prácticas de la nueva guardia hay una mayor apertura por la aceptación a tópicos como la inclusión, la comunidad, la diversidad, las identidades y prácticas sexuales disidentes, y la necesidad de identificar el ejercicio directivo y docente.

Sin embargo, se detectó que para las y los participantes del estudio resulta muy difícil posicionarse en este paradigma en la cotidianidad de la vida escolar, ya que, si bien, hay una intención bien delimitada en cambiar su gestión directiva, las expectativas que hay sobre ellos y su función, tanto de la comunidad como de las autoridades institucionales, no corresponden a las realidades que se viven en las escuelas. Además, la idea sobre la gestión directiva sigue relaciona con el abuso de poder, el autoritarismo, violencia, imposición y la falta de comunicación con los otros.

Uno de los mayores aportes teóricos del estudio es la identificación del tercer eje de análisis: La gestión en la zona de frontera. Con él se logró identificar que las y los participantes en

muchos momentos se ubican en el límite o en transición entre las prácticas de la vieja y la nueva guardia. Este fenómeno puede responder a las demandas sociales que hoy tiene la institución escolar, así como al contexto político, nacional e internacional, que pugna por generar una escuela inclusiva, con innovaciones pedagógicas y trabajo colaborativo.

Con las prácticas en la zona de frontera se pone de relieve, que las y los participantes del estudio, están en un proceso de transición hacia nuevas formas de gestión, esto significa que hay una mayor flexibilidad en el ejercicio cotidiano, al mismo tiempo que permiten el involucramiento de diversos actores del plantel. Sin embargo, no se puede omitir que no siempre obtienen los resultados deseados ya que en la micropolítica escolar los intereses e ideologías de los diferentes actores son determinantes.

Aportes metodológicos

En el aspecto metodológico esta investigación reafirma la idea de la generación del conocimiento desde la co-construcción, es decir, desde el reconocimiento del docente que hace la educación, que tiene un papel en la comunidad educativa. Elementos que lo dotan de saberes y experiencias invaluable, que, como dice Segato (2018) cuando habla de una “antropología por encargo”, para referirse a la investigación que surge en respuesta a las interrogantes y problemáticas que las mismas comunidades le plantean a la investigadora.

En el mismo sentido, otro de los aportes del estudio, es el rescate de mi cercanía con las y los participantes, ya que posibilitó una charla en confianza que dio como resultado entrevistas con amplia cantidad de información. La libertad con que se expresaron, aún a sabiendas de los propósitos del encuentro, me lleva a distinguir dos cosas importantes. Por un lado, que los saberes y experiencias de las y los directivos con sus particulares según su género, no son tomados en

cuenta al momento de gestionar las políticas educativas que ellas y ellos estarán obligados a implementar.

Por otro lado, que las nuevas generaciones de docentes tienen una oportunidad de aprendizaje escuchando los relatos de las experiencias de las y los profesores mayores, no para reproducirlas, sino para transformarlas. Con lo anterior, se concluye que el discurso de transformación no basta para cambiar sustancialmente la vida diaria de las escuelas secundarias de la Ciudad de México.

Por último, la decisión metodológica de utilizar las entrevistas con enfoque biográfico narrativo no solo me permitió recuperar las experiencias profesionales de los participantes, sino también aspectos personales, como la familia, lo cual me permitió resaltar los vínculos indisolubles que guardan entre ellas al momento de ejercer la función. Escuchar de viva voz la narración de las y los maestros, así como volver a ellas constantemente, me lleva a cambiar la concepción que tenía de la función y en su caso de cada uno de los participantes.

Aportes a mi formación como investigadora

Los aportes en esta investigación también se hacen presentes en mi persona. En primer lugar, me permite revalorar la narrativa como medio para dar voz a los actores educativos, quienes, con regularidad, han sido excluidos de la investigación en el campo en que desarrollan su profesión.

Un segundo aporte a mi formación como investigadora se relaciona con la necesidad de dialogar con otras áreas del conocimiento, así como, de corrientes teóricas que me permitan comprender las realidades educativas que en la actualidad enfrentan retos mayúsculos.

Como he mencionado, rescatar la narración para dar voz a los actores educativos, en de suma valía, no solo porque me permitió da continuidad a este trabajo, sino porque también me

sirve para continuar mi labor en el sistema educativo, donde mi función de Asesor Técnico Pedagógico me posibilita para dar apoyo, acompañamiento y asesoría a las funciones de docencia y dirección. De tal modo, que usar la narración como medio para conocer sus fortalezas y áreas de oportunidad me permite gestionar una práctica contextualizada y acorde a sus intereses.

En el mismo sentido, valerse del análisis de los Incidentes Críticos como medio para reflexionar sobre la propia experiencia profesional, abre la oportunidad para que las y los docentes de las escuelas de la zona escolar, identifiquen cuáles son los acontecimientos que han marcado su devenir docente y en ese sentido, cuáles son los ajustes que deben hacer para enfrentar el reto que propone la Nueva Escuela Mexicana (NEM). Sin olvidar que la reflexión de la acción forma parte de la autonomía personal y profesional.

Referencias

- Almendo, P. C., & Costa, Alcaraz , A. M. (28 de junio de 2017). Análisis de incidentes críticos: una herramienta para aprender de los errores. *Educación Médica*, 06(01).
doi:<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.06.001>
- Althusser, L. (1998). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado* . México : Quinto sol .
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Austin, J. L. (1995). *Cómo hacer cosas con palabras*. Escuelas de Filosofía Universidad ARCIS.
Obtenido de https://revistaliterariakatharsis.org/Como_hacer_cosas_con_palabras.pdf
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad* . Buenos Aires : Amorrortu.
- Butler, J. (1990). Actos performativos y constitución del género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate Feminista*, 296-314.
doi:<https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.1998.18.526>
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* . Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (2002). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* . Buenos Aires: Paidós .
- Butler, J. (2004). Regulaciones de género. *La ventana*(23), 7-35. Obtenido de
<file:///E:/DOC.%20INCIDENTE%20CR%C3%8DTICO/Dialnet-RegulacionesDeGenero-5202651.pdf>
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Barcelona : Paidós.

- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad* . Barcelona : Paidós.
- Calvo, M. M. (2014). El péndulo oscila hacia ambos lados: género, patriarcado y equidad. *Revista Estudios*, 29, 1-17. Obtenido de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/17832>
- Connell, R. (2003). *Masculinidades*. Ciudad de México : UNAM.
- Connelly, M., & Clandini, D. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En R. Larrosa, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, M. Connelly, D. Clandini, & M. Greene, *Déjame que te cuenta. Ensayos sobre narrativas y educación* (págs. 11-59). Barcelona, España: Laertes.
- Cruzata, M. A., & Rodríguez, Z. I. (2016). La gestión en las instituciones educativas: Enfoques, modelos y posiciones teóricas y prácticas. *Revista Gobierno y Gestión Pública*, 3(1). Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.14005/2487>
- Curiel, O. (2013). *La Nación Heterosexual. Análisis del discurso jurídico y el régimen heterosexual desde la antropología de la dominación* . Bogotá, D. C. : Impresol Ediciones .
- Diario Oficial de la Federación. (01 de febrero de 2007). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. México, Ciudad de México, México: Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión . Obtenido de <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGAMVLV.pdf>
- Díez, G. E., Terrón, E., Valle, R., & Centeno, B. (2002). Las mujeres y el poder en las organizaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 13(2), 485- 513.

- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, 16, 39-66.
- Fernández, J., Elórtegui, N., & Medina, M. (2003). Los incidentes críticos en la Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de Secundaria de Ciencias de la Naturaleza. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 101-112.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2011). *Historia de la sexualidad*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2016). *El orden del discurso*. México: Tusquets.
- García, J., Escobar, J., & Hernández, I. (2020). Estudiantes rurales agrónomas en un campo profesional masculinizado. *Revista de Psicología*, 17, 28-51.
- García, V. J., & Hernández, R. (2022). De masculinidades y violencia institucional en la organización escolar. *Revista De Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de México*, 11(22), 9-25. doi:<https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i22.17724>.
- González, M. T. (1997). La micropolítica escolar: algunas acotaciones. *Profesorado*, 2, 45-54.
- Granda de, O. J. (2018). La medalla de la Vieja Guardia. Legislación, afirmaciones, desmentidos y curiosidades de una medalla. *Revista Numismática OMNI*, 12, 228-238. Obtenido de Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6537216>
- Greco, M. B. (2008). *La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. México : Limusa, Homo Sapiens.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación . (2009). *Panorama educativo de México 2009*. México: INEE.
- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación . (2014). *Panorama Educativo México 013*. México : INEE.

- INEE, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación . (2018). *Panorama educativo de México* . México : INEE.
- INEGI. (17 de agosto de 2010). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía*. Obtenido de Información Demográfica y Social 2010:
<https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2010/>
- INMUJERES. (25 de Septiembre de 2021). *Glosario para la igualdad. Consulta en línea* . Obtenido de Glosario para la igualdad. Consulta en línea :
<https://campusgenero.inmujeres.gob.mx/glosario/>
- Isunza, V. (1993). *Cosmovisión de la vieja guarida, organizaciones y cultura comunitaria centroamericana, 1922-1934*. D.F. : UNAM .
- Jiménez, G. B. (2019). *Estudio de la violencia escolar en una escuela secundaria de la Ciudad de México desde el enfoque decolonial* . Ciudad de México : UPN - Tesis .
- Lerner, G. (1990). *La Creación del Patriarcado*. España: Crítica .
- López, S., & Maier, E. (2014). Algunos elementos para comprender la institucionalidad de género en México: un estudio introductorio. En S. López, Maier, E, M. Tarrés, & G. Zaremberg, , *15 años de políticas de igualdad los alcances, los dilemas y los retos* (págs. 43-63). México : El Colegio de la Frontera y Flacso .
- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidententes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(1), 149-178.
- Morales, S. J. (2011). ¿Qué es Género? En I. d. UNAM, *Ciclo de Conferencias con Perspectiva de Género* (pág. 163). CDMX: UNAM. Obtenido de
<https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/11/5398/19.pdf>

- Morgade, G. (2007). *Mujeres que dirigen (poniendo el cuerpo) Género, autoridad y poder en el nivel primario de la Ciudad de Buenos Aires* . Buenos Aires : FILO:UBA.
- Nail, O., Gajardo , J., & Muñoz , M. (2012). La técnica de análisis de incidentes críticos: una herramienta para la reflexión sobre prácticas docentes en convivencia escolar. *Psicoperspectivas Individuo y sociedad*, 11(2), 56-76.
- Nava, J. (2009). Elementos para definir la orientación epistemológica de la investigación que se realiza desde las ciencias de la Educación. *X Congreso Nacional de Investigación Educativa, área 11: investigación de la investigación educativa* . México : COMIE.
- Núñez, G. (2015). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, II(IV), 9-31.
- OIT Organización Internacional del Trabajo. (s.f.). Definición de la transversalización de la perspectiva de género. *Sobre nosotros*. Obtenido de <https://webapps.ilo.org/public/spanish/bureau/gender/newsite2002/about/defin.htm>
- OMS. (s.f.). La salud sexual y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo.
- ONU Mujeres. (1995). CEDAW. *Declaración y documentos resultados de Beijing*. Obtenido de Recuperado de <https://beijing20.unwomen.org/es/about>
- ONU Mujeres. (2018). Comité CEDAW. *emite observaciones a México sobre derechos de las mujeres luego de 9a revisión*. Obtenido de Recuperado de <https://mexico.unwomen.org/es/noticias-y-eventos/articulos/2018/07/comunicado-cedaw#:~:text=La%20Convenci%C3%B3n%20para%20la%20Eliminaci%C3%B3n,de%20las%20mujeres%20y%20ni%C3%B1as.&text=El%20Estado%20mexicano%20ratific%C3%B3%20la%20CEDAW%20e>

- Packer, M. J. (2014). *La ciencia de la investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes .
- Pereda, A. A. (2021). Orientaciones para el análisis de relatos autobiográficos: primeras aproximaciones . *Documento de trabajo Seminario Especializado II, Doctorado en Educación y Diversidad* . Mexico .
- Poder Ejecutivo Federal. (2001). Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006. *Diario Oficial de la Federación*. D.F.
- Poder Ejecutivo Federal . (2007). Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. *Diario Oficial de la Federación* . D.F. .
- Poder Ejecutivo Federal . (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. *Diario Oficial de la Federación* .
- Poder Ejecutivo Federal. (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. *Diario Oficial de la Federación*.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas*. . Bogotá, Colombia : Pontificia Universidad Javeriana .
- Ricoeur, P. (2006). La vida: un relato en busca de narrador. *Ágora: papeles de filosofía*, 25(2), 9-22.
- Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas: notas epistemológicas. En O. A, & M. Alvarado , *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/pós-colonia/latinoamericana* . Buenos aires : CLACSO.
- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 30, 95-145.

- Rubín, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología* , 95-145.
- Saenz, O., & Debon , S. (1995). Teorías sobre el deterioro de la dirección escolar. *Rvta. Interuniversitaria de Formación del Profesorado*(24), 193-206.
- Sánchez, S. (2013). *Paradigmas de Investigación Educativa*. Castilla, España: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Schutz, A., & Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Searle, J. R. (2014). *Creando el mundo social. La estructura de la civilización humana*. México: Paidós .
- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Prometeo libros .
- Segato, R. (12 de Marzo de 2021). Las estructuras elementales de la violencia. (J. Lopez, Entrevistador) Señal U Académico . Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=WPvKS1s1Yj8>
- SEP Secretaria de Educación Pública . (2014). *Experiencias compartidas de gestión educativa: 13 narraciones de trabajo colaborativo* . México : SEP.
- SEP, Secretaria de Educación Básica . (2017). *Perfil, Parametro e Indicadores para Personal con Funciones de Dirección y de Supervisión en Educación Básica* . México: SEP .
- Taylor, S. J., & Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* . Barcelona: Paidós.
- Torre, J. C. (1990). *La vieja guardia sindical y Perón: sobre los orígenes del peronismo* . Argentina : Editorial Sudamericana. Instituto Torcuato Di Tella .

- Valdés, A. M., & Monereo, C. (2012-2013). Desafíos a la formación del docente inclusivo: la identidad profesional y su relación con los incidentes críticos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(2), 193-208.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica. Obtenido de <https://filosofiadelaguerra.wordpress.com/wp-content/uploads/2020/05/economc3ada-y-sociedad.pdf>