

Procesos de subjetivación de directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector como mandos medios de telesecundaria en el estado de Veracruz

Mendoza Hernández, Francisco Ricardo

2023

<https://hdl.handle.net/20.500.11777/5733>

<http://repositorio.iberopuebla.mx/licencia.pdf>

UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA
PUEBLA

Estudios con Reconocimiento de Validez Oficial por Decreto
Presidencial del 3 de abril de 1981



PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN DE DIRECTORES, ASESORES TÉCNICOS,
SUPERVISORES Y JEFES DE SECTOR COMO MANDOS MEDIOS DE
TELESECUNDARIA EN EL ESTADO DE VERACRUZ

FRANCISCO RICARDO MENDOZA HERNÁNDEZ
presenta

ELABORACIÓN DE TESIS DE GRADO
que para obtener el Grado de
MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Directora de trabajo
Dra. Itzel López Nájera

Puebla, Pue.

2023

Haber realizado este trabajo ha sido en un camino extenso, sinuoso y demandante. Tras estos años, reconozco que no soy el mismo que inició el trayecto aquel verano. Algunos le llaman crecer, otros más dicen que es madurar, unos cambiar. Yo creo que es la constante reflexión entre ver dónde estás y hacia dónde avanzas. Dejé personas, otras más me acompañaron. Solté algunas ideas y maticé otras. Sigo formándome.

Agradezco infinitamente a la Dra. Itzel López Nájera. *Itz*, desde el primer día me apoyaste: me dijiste dónde quedaba el Departamento de Humanidades. Es una banalidad, pero es muy simbólico para mí, ya que tus palabras, tu apoyo, tu presencia y acompañamiento estuvo siempre desde el día uno. Gracias por abrir las posibilidades en mi trabajo, a decidir *la cadena de decisiones* que es una investigación. Gracias por las luces que colocaste en mi recorrido, tanto investigativo como personal, guiando y cursando el trayecto.

Dedico este trabajo a mi familia. Cada unx de ellxs, en la distancia, en un abrazo, en mis pensamientos y en las palabras, ha estado presente en mí. Agradezco a mi mamá, abuela Lola, papá, mi hermano y mi hermana por el acompañamiento. Gracias por sus palabras y sus muestras de afecto en mis momentos vulnerables y aquellos otros donde compartimos las alegrías de estar *aquí*. En momentos diferentes y espacios particulares, pero muy significativos para mí.

JuanVi, gracias por permitirme escuchar a mi corazón. Sanarlo desde las fisuras y demostrarme que es posible acompañarse a uno mismo. *Desde otra ventana, aún veo ese árbol con flores naranjas en primavera.*

Imposible ahora que mi narcicismo se quedara atrás. Gracias, Francisco, por permitirte madurar emocional y crecer profesionalmente con este trabajo. Ha sido complicado. Ha sido lento. Francisco, celebro que la constante reflexión guiara el camino, que la intuición y la observación te permitieran aprender a conocer(te). El camino sigue, lo estás haciendo bien.

Índice

<i>Introducción</i>	3
<i>I. Telesecundaria en México. Subsistema educativo que se ha construido con sus sujetos</i>	7
I.1 Recorrido histórico de la telesecundaria	7
I.1.1 Exploración, experimentación y primera evaluación a la telesecundaria.....	10
I.1.2 Expansión y consolidación de la modalidad. De la década de los años 70 a los años 90.....	12
I.1.3 Siglo XXI y telesecundaria.	16
I.1.4 Panorama de la telesecundaria en Veracruz.	27
I.2 Revisión de la literatura	30
I.2.1 ¿Qué se ha investigado sobre la telesecundaria y sus agentes educativos?.....	34
I.3 Encrucijadas entre el devenir histórico y la revisión de la literatura	52
Vacíos en el conocimiento sobre telesecundaria desde sus autoridades intermedias.....	53
Tensiones entre docentes y directivos en relación con las demandas de normativa escolar.....	56
<i>II. Planteamiento del problema</i>	60
II.1 Pregunta de investigación	63
II.2 Objetivos de la investigación.....	63
II.3 Justificación.....	64
<i>III. Herramientas de intelección desde el Análisis Político de Discurso. Referente teórico ...</i>	67
III.1 Ramaje epistémico	68
III.1.1 Giro lingüístico.....	71
III.2 Articulación, contingencia y sobredeterminación	74
III.3 Discurso	78
III. 4 Sujeto	83
III.4.1 Posiciones de sujeto.....	83
III.4.2 Sujeto en la falta.....	86
III.4.3 Sujeto de la decisión.....	88
III.5 Análisis Político de Discurso en el objeto educativo.....	91
III.5.1 Discurso educativo.	92
III.5.1.1 Significación.	94
III.5.2 Sujeto.....	95
III.5.3 Contenidos de identificación. Elementos desde los cuales se subjetivan los sujetos educativos. ...	100
<i>IV. Conociendo a los mandos medios. Estrategia metodológica</i>	107
IV.1 Entrevistas semiestructuradas.....	108
IV.2 Ruta metodológica. Trabajo de campo	110
IV.2.1 Participantes en la investigación.....	113
IV.2.2 Relevancia de participación de los sujetos.	118
<i>V. Mandos medios. Los otros sujetos que requerimos conocer en telesecundaria</i>	121

V.1 “Descubrí mi vocación de servir”. Significados en el ingreso a la docencia y en la formación docente.....	122
V.2 “Yo también empecé desde abajo”. Itinerario geográfico y laboral.....	125
V.2.1 “Todos empezamos en el sur”. Peregrinaje laboral. Recorrido geográfico en busca de mejores condiciones laborales.	125
V.2.2 La docencia como punto de partida en el devenir como mando medio. Recorrido entre diversas funciones docentes.....	131
V.3 “Primero trataste de lograr ser”. Acceso y capacitación a los mandos medios	135
V.3.1 Condiciones de posibilidad en el acceso como mando medio.....	136
V.3.2 Condiciones que configuraron la capacitación como mandos medios.	140
V.3.3 Sindicato. Elemento no-hegemónico en relación al acceso y capacitación.....	144
V.4 “Aprendí sobre la marcha”. Actos identitarios que subjetivan a directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector como mandos de telesecundaria	149
V.4.1 “Todo lo que hacemos tiene un soporte”. Telón de fondo de los mandos medios: las políticas educativas y los documentos normativos como elementos que articulan funciones de los mandos medios.	149
V.4.2 “Ellos no van a venir a buscarte, tú tienes que ir”. Significaciones en torno a la gestión en telesecundaria.....	158
V.4.2.1 “Me he quedado tiempo extra para sacar los pendientes”. Sobredeterminación y contingencia en el actuar de los mandos medios.	169
V.4.3 “Lo que me pide el supervisor a veces no coincide con lo que debo hacer”. Confluencias entre mandos medios.	174
<i>VI. Conclusiones: Mandos Medios como categoría intermedia para los otros sujetos en telesecundaria</i>	183
<i>Índice de tablas y figuras</i>	189
<i>Abreviaturas.....</i>	190
<i>Referencias</i>	192
<i>Anexos.....</i>	202

Introducción

La telesecundaria en México representa una oportunidad educativa para miles de jóvenes que viven en contextos rurales, indígenas o marginados. A lo largo de sus más de 50 años de existencia, la modalidad ha permitido aumentar el grado de escolaridad en las comunidades donde se encuentra, permitiendo, a la vez, mejorar las condiciones sociales y culturales de sus habitantes.

Si pudiéramos enlazar de manera gráfica a los distintos agentes educativos que intervienen en la organización de la telesecundaria, en una secuencia jerárquica en relación al grado de autoridad, iniciaríamos con el alumno y su contexto, pasando por docentes, administrativos, directivos, hasta llegar a las autoridades estatales y autoridades federales. En esta “escalera” encontraríamos en un espacio intermedio entre los polos (alumnos y su contexto, por un lado; autoridades federales, por el otro lado) a un conjunto de agentes que distribuyen o concentran aquello que los polos realizan o demandan. En esta área intermedia encuentro a quienes denomino como *mandos medios* de telesecundaria. En este trabajo entiendo como mandos medios al conjunto de actores educativos que se desempeñan como asesores técnico-pedagógicos, directores, supervisores y jefes de sector del servicio educativo de telesecundaria.

En este trabajo investigativo me separo de la direccionalidad explícita de las políticas educativas que caracterizan a las autoridades de dirección y supervisión escolar. Es decir, no defino al asesor técnico-pedagógico como el docente quien realiza, idealmente, actividades de acompañamiento con los maestros y directores de una zona escolar (SEP, 2017b). Tampoco encierro al director como el docente que desempeña la figura absoluta del liderazgo escolar, encargado del funcionamiento organizacional, administrativo, académico y de coordinación de las actividades al interior de una escuela (SEP, 2017b: 204).

Reconozco la diferencia jerárquica entre asesores técnicos y directores, de la misma forma en que el supervisor y el jefe de sector representan los puestos de autoridad superiores, a pesar de que no delimito sus atribuciones y responsabilidades dependiendo del número de escuelas o zonas escolares que se encuentren a su cargo (SEP, 2017b; INEE, 2019).

Alejado de los mandatos unidireccionales de las políticas educativas, pero no sin disipar su presencia en el funcionamiento de la telesecundaria, exploro las acciones y procesos que identifican a los mandos medios como actores clave en telesecundaria: las responsabilidades hacia

las escuelas y docentes que atienden, las demandas de las autoridades superiores que se esperan cumplir, los recorridos escolares y laborales que marcan su trayectoria, así como las posiciones que ocupan frente a otros actores. En este sentido, también problematizo la manera en que las políticas educativas caracterizan a las y los docentes que desempeñan funciones de asesoramiento técnico-pedagógico, dirección, supervisión y jefatura de sector en la telesecundaria.

En concordancia con lo anterior, la pregunta de investigación que seguí en este trabajo fue: ¿cómo subjetivan su posición como mandos medios los asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria en el estado de Veracruz? De forma más precisa, me encaminé a comprender la forma en que actos identitarios, en relación a prácticas, la formación profesional, acceso y capacitación en la función subjetivan a directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógicos como mandos medios de telesecundaria en el estado de Veracruz.

Al hablar de subjetivación, en este trabajo me refiero a los actos de identificación que distinguen a los actores escolares y los diferencian de otros agentes educativos. Es decir, las decisiones que los sujetos realizan para resolver sus problemáticas, posibilitando el rechazo, la aceptación o la modulación a las peticiones que los documentos normativos, los otros sujetos refieren a ellas y ellos o, incluso, las características de los contextos donde laboran. De esta manera concibo la formación de rasgos identitarios de asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria como mandos medios en el estado de Veracruz.

A pesar de que en repetidas ocasiones hago referencia a las políticas educativas, dispositivos normativos y jurídicos debido a la linealidad que desprenden para las funciones de los mandos medios, no los considero como los únicos elementos en la formación de las identidades de directivos, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos de telesecundaria. En la norma y en la práctica tienen un lugar central, pero no por ello excluyen el espacio de otros elementos en la formación de los individuos. Elementos como la formación profesional, el recorrido laboral, la trayectoria entre los distintos puestos, los mecanismos de acceso y capacitación en la función, así como las demandas de los otros sujetos condicionan las posibilidades que ellas y ellos tienen al momento de identificarse como mandos medios.

El documento está conformado por seis apartados. En el primero realizo una revisión histórica a la evolución de la telesecundaria en México: desde su origen en los años sesenta del siglo pasado hasta llegar al panorama nacional hacia el año 2019. Puntualizo el escenario actual

de la modalidad en el estado de Veracruz, ya que consideré este margen como mi referente empírico en la investigación. Aunado a ello, presento una revisión de la literatura que me permitiera ir construyendo el *escenario* en el cual cimienta el trabajo. Cierro este apartado con aquellos cruces que identifiqué entre el devenir histórico y la revisión de la literatura.

En el segundo apartado señalo el planteamiento del problema que guio este trabajo, la pregunta y los objetivos de investigación, así como los supuestos y justificación de la misma. El tercer apartado está conformado por las herramientas de intelección que empleé desde el Análisis Político de Discurso y su puesta en juego en el objeto educativo. Particularmente recupero las nociones de discurso, sujeto y significación.

Sobre la estrategia metodológica a la que recurrí, el cuarto apartado describe el método y las técnicas para la recolección de datos. Suscribo este trabajo desde un enfoque cualitativo con entrevistas semiestructuradas realizadas a informantes clave que laboran como asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria en el estado de Veracruz. En este mismo apartado caracterizo a cada participante, así como también señalo la relevancia de su participación.

En el quinto apartado explico los hallazgos que encontré tras realizar el trabajo de campo y el análisis a los datos e información recolectada. En suma, distingo actos identitarios que identifican a las posiciones de sujetos educativos como mandos medios, así como aquellas decisiones que configuran, parte, de su formación. Este apartado está dividido por cuatro secciones.

En la primera sección compongo las significaciones que asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector depositan en el ingreso a la docencia y la formación en su función. La segunda sección señalo el recorrido geográfico y laboral que caracterizó a cada posición de sujeto, los cambios en sus funciones, así como el punto central que ellas y ellos confieren a la docencia con cargo de grupo. En la tercera sección marco las condiciones de posibilidad que permitieron el acceso a cada posición, así como aquellas pautas de capacitación en la función. Por último, integro una sección de actos identitarios que colocan a los mandos medios como sujetos frente a las políticas educativas, la gestión educativa y las confluencias entre las distintas posiciones.

Como último apartado, argumento las conclusiones que identifiqué tras realizar este trabajo investigativo. En este apartado señalo las tensiones que encontré entre aquello deseable de ciertas posiciones de sujetos educativos y las decisiones que asumen. Ellas y ellos conocen y utilizan documentos normativos y de organización para direccionar sus decisiones, pero estas son desplegadas por las necesidades y la urgencia en el trabajo, sobre este punto recae la importancia por no perder de vista la direccionalidad en los mandatos, pero sí conocer, escuchar y comprender a aquellos sujetos que indico como *mandos medios*.

I. Telesecundaria en México. Subsistema educativo que se ha construido con sus sujetos

I.1 Recorrido histórico de la telesecundaria

En las siguientes líneas describo el desarrollo histórico de la telesecundaria hasta llegar a su momento actual, con la intención de describir e hilar las características prevalecientes que doten de significado a la telesecundaria en el escenario educativo actual. Trazar una secuencia que retome lo que ha vivido la modalidad hacia cinco décadas atrás, implica rescatar los eventos y las acciones más significativas que actores claves, principalmente docentes y autoridades federales, han efectuado para posicionar a la modalidad en un lugar trascendental en el sistema educativo nacional.

Este apartado está dividido en tres secciones. En la primera sección explico las etapas de exploración, experimentación y la primera evaluación a la modalidad para comprender las condiciones que generaron a la telesecundaria en el contexto educativo. Posteriormente, en una segunda sección, narro los eventos que permitieron la expansión y la consolidación de la modalidad en el territorio nacional, entre los años 70 a los años 90 del siglo pasado. Como tercera sección, que comprende el desarrollo histórico de la modalidad a partir del siglo XXI, describo algunas de las acciones y actualizaciones en los componentes del modelo educativo y las reformas al nivel secundaria que fortalecieron a la telesecundaria¹.

Con la intención de poseer elementos más detallados, en la siguiente tabla (tabla 1), a manera de referencia, resumo las fases en la creación de la telesecundaria, así como los principales eventos que definieron periodos en su desarrollo. En la tabla 2 se enumeran los momentos del modelo curricular y pedagógico predominante en la modalidad. Ambas tablas permitirán entender las relaciones existentes entre el desarrollo de la telesecundaria y los periodos del progreso social y educativo en México.

¹ Al momento de la elaboración de este trabajo de investigación, se desarrollaban reformas educativas de forma intensa. Por un lado, la Reforma del 2013 conllevó a un *Nuevo Modelo Educativo (2016)*. Por otro lado, la reforma constitucional al artículo 3° en mayo de 2019 (Reforma del 2019) pretendía una actualización en los planes y programas de estudio (*Nueva Escuela Mexicana*), que se puede traducir en modificaciones a los programas educativos aplicables para telesecundaria.

Tabla 1

Fases y etapas en el desarrollo histórico de la telesecundaria

Año	Eventos particulares
Fases	
1964-1966	Exploración
1966-1968	Experimental
1968-1970	1° Fase
1972	1° Evaluación
1972	Reforma educativa
Etapas	
1976-1982	-Conflictos laborales (CNMC ²) -Organización del sistema entre componentes
Década 1980	-Federalización educativa -Expansión de la modalidad
Década 1990	-Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica -Consolidación y exportación del sistema telesecundaria.
2006-2009	-Reforma Integral de la Educación Secundaria -Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria.
2011	-Reforma Integral de la Educación Básica
2013-2018	-Reforma Educativa -Nuevo Modelo Educativo
2019	-Nueva Escuela Mexicana

Fuente: Elaboración propia con información de SEP (2010).

Tabla 2

Momentos del modelo pedagógico de telesecundaria

Los tres primeros modelos educativos (1968, 1992 y 2006), así como sus respectivas actualizaciones, se caracterizan por tener tres **componentes** clave: Profesor, Clase televisada y Material impreso

1968	
1972 ³	Guías para las lecciones televisadas de segunda enseñanza (1° generación)
1981	
1992	Conceptos básicos , Guía de Aprendizaje y Guía Didáctica (2° generación)
1999	Consolidación al modelo de 1992 (Conceptos básicos)
2006	Libro para el alumno , libro para el maestro (3° generación)
2009	Reforzamiento al libro para el alumno y maestro
2016	Nuevo Modelo Educativo
2018	Nuevos Materiales

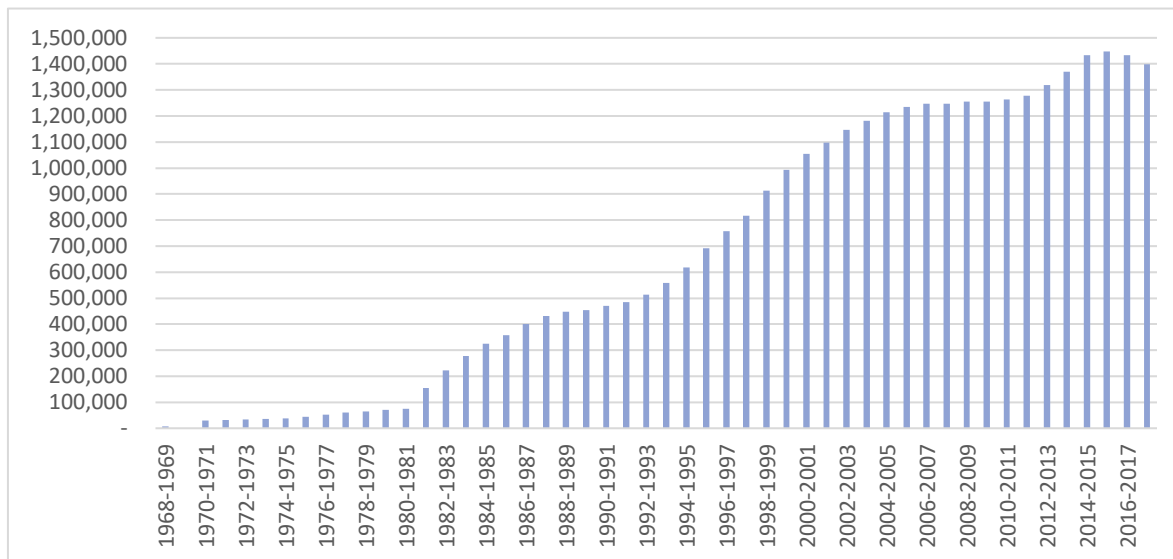
Fuente: Elaboración propia con información documental (SEP, 2010).

² Coordinación Nacional de Maestros Coordinadores

³ La reforma educativa de 1972 establece en el plan y programas de estudios la configuración por áreas del conocimiento, por lo que las *Guías* fueron adaptadas. Sin embargo, se regresó a asignaturas en 1981.

En las siguientes páginas haré continuas referencias al crecimiento de la matrícula en telesecundaria. En el Anexo⁴ 1 expongo el crecimiento histórico de alumnos, docentes y escuelas en el nivel secundaria y de telesecundaria a partir del ciclo escolar 1968-1969. Por su parte, la figura 1 exhibe el crecimiento histórico de alumnos que asisten a escuelas telesecundarias. Ambos elementos serán referidos en la exploración del devenir en telesecundaria.

Figura I. Crecimiento de la matrícula nacional en telesecundaria a partir del ciclo escolar 1968-



1969 al 2017-2018. Fuente: Elaboración propia con información del Anexo 1.

Observando la figura I, se deduce que la telesecundaria presentó un primer incremento significativo en su matrícula al comienzo del ciclo escolar 1982-1983, situación que coincide con el inicio del periodo presidencial de Miguel de la Madrid Hurtado. Es decir, la década de los años 80 se caracterizó por el crecimiento proporcional de escuelas telesecundarias. Hacia finales de la década, la matrícula presentó estabilidad, en relación al aumento de alumnos de secundaria.

En contraste, hacia finales del periodo de Carlos Salinas de Gortari y con el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, el nivel presentó un aumento significativo en su demanda, por lo que se apreció un crecimiento en el número de alumnos que asistía a las telesecundarias. Posteriormente, se aprecia un vínculo entre la reforma educativa a la secundaria en el 2004 y el fortalecimiento a la modalidad en el 2009, durante los periodos presidenciales de corte panista, con el aumento progresivo en la demanda de telesecundarias.

⁴ Consultar el apartado de Anexos.

Los últimos cinco ciclos escolares (del 2013 al 2018) representan variaciones en la matrícula de telesecundaria. Esto puede ser causado por la disminución generada por la transición demográfica o bien, por la discontinuidad en el fortalecimiento a la modalidad durante el periodo de Enrique Peña Nieto.

I.1.1 Exploración, experimentación y primera evaluación a la telesecundaria.

Describir al México de hace 50 años, en materia educativa, conlleva necesariamente a pensar en la educación rural; los altos índices de analfabetismo, la dispersión de los servicios educativos y la dispersión social mayoritaria en el medio rural. Zoraida Vázquez (2010) menciona que, a pesar de los esfuerzos educativos durante la primera mitad del siglo XX, la proporción de analfabetas representaba una preocupación para las autoridades federales, conjuntamente con la explosión demográfica que comenzaba a mediados del siglo. Las acciones políticas que focalizaron al medio rural como un rasgo que caracteriza a la sociedad mexicana, se desempeñan como antecedentes directos de la apuesta por la telesecundaria para mejorar las condiciones sociales y educativas en ese sector (SEP, 2010).

Entre los antecedentes de la telesecundaria que le dotan de solidez en la intervención, se encuentran: la creación de la Secretaría, las misiones culturales, el establecimiento de la Escuela Normal Rural, las denominadas Casa del Pueblo, así como las Escuelas Campesinas. En un grado menor, la educación socialista y el Plan de Once años representaron elementos que formularon a la modalidad (SEP, 2010). Políticamente hablando, la educación secundaria tenía la intención de “difundir la cultura y elevar el nivel medio a todas las clases sociales, para hacer posible un régimen institucional y positivamente democrático” (SEP, 2010, p. 16). La telesecundaria nace como un dispositivo que institucionaliza la educación, llevando escuelas físicas a comunidades marginadas o rurales, alejadas a los centros urbanos.

La creación de la telesecundaria emerge durante un periodo de expansión de los servicios educativos (Zoraida, 2010). Para ello se realizó una fase de exploración, donde se recuperaron experiencias en el extranjero sobre la utilidad de la televisión con propósitos educativos. Investigaciones en Estados Unidos, España, Francia, Portugal, Italia demostraron que la implementación de la televisión en contextos educativos, representaba una innovación pedagógica donde no se contaba con escuelas formales para cubrir la demanda (SEP, 2010). De todas las

experiencias internacionales, la telesecundaria recuperó aprendizajes más significativos del modelo italiano, ya que recuperó la figura del maestro como instructor y del maestro como orientador (SEP, 2016). La insuficiencia de la oferta regular de escuelas secundarias, justificó la oportunidad de extender el nivel por medio de la televisión educativa (Martínez, 2005).

Inicialmente (29 de febrero de 1965), el proyecto de teleclase fue encargado a la Dirección General de Educación Audiovisual (DGEA), en este primer proyecto se contemplaban tres componentes educativos: *teleaulas*, *telemaestro* y *maestro monitor* (posteriormente denominado *coordinador*). Cabe mencionar que las y los maestros monitores eran docentes de primaria. Mientras que los telemaestros eran quienes elaboraban guiones, material didáctico y recursos audiovisuales.

La telesecundaria quedó suscrita al Sistema Educativo Nacional el 2 de enero de 1968 pero comenzó sus labores formalmente el 21 de enero de 1968. Cabe mencionar que inició con instalaciones adaptadas a teleaula (en espacios públicos, hogares y galeras), en los estados de Distrito Federal, Estado de México, Morelos, Oaxaca, Veracruz, Puebla, Hidalgo y Tlaxcala, con más de 6 559 alumnos (Anexo 1).

La modalidad de telesecundaria se creó con objetivos concretos (SEP, 2010, p. 34): Completar el servicio de educación media en el país, poner a prueba nuevas técnicas audiovisuales para la educación secundaria, de la misma forma en que haría llegar el servicio a los mexicanos que no habían recibido educación primaria.

De 1968 a 1970 la DGEA costeaba la producción de las teleclases y guías de estudio (primer material didáctico como parte del modelo pedagógico. Tabla 2). Debido a la improvisación que representaba la instalación de las aulas, se establece un patronato. Paralelamente, aparecen los cuerpos de supervisores que enviaban informes a la Dirección de Telesecundaria sobre la matrícula e instalaciones de las escuelas (SEP, 2010).

Durante el sexenio de Luis Echeverría (1970-1976), entre otras acciones aplicadas a la telesecundaria, se modificó su marco legal (SEP, 2010), estructurando a la telesecundaria como parte importante del sistema educativo. En esta modificación, el Instituto de Investigaciones de la Comunicación, de la Universidad de Stanford, California realizó una evaluación a la modalidad. El estudio tenía como objetivo analizar el costo y eficacia de la modalidad (SEP, 2010; SEP, 2016).

Dicho estudio concluyó que resultaba más económica la inversión por alumno en telesecundaria, mientras el rendimiento escolar era muy similar entre alumnos de telesecundaria y alumnos en escuelas secundarias técnicas o generales. Particularmente, se estimó que el 44% de los alumnos egresados de telesecundaria continuaron sus estudios superiores (SEP, 2010; SEP, 2016)

De acuerdo con Rosario Encinas (1983), las conclusiones presentadas por la Universidad de Stanford confirmaron, en términos de costo y eficacia, la utilidad de la modalidad. Esta evaluación representó la bandera de la política para justificar el impulso a expandir la modalidad en los estados del norte del país, dejando en un segundo plano aspectos pedagógicos y técnicos (deficiencias en la enseñanza docente y las clases televisadas). Esta evaluación justificó la expansión de la cobertura en telesecundaria, es decir, expandiendo la modalidad sin mejorar las clases televisadas o la formación docente.

El desfase de los materiales educativos representó una gran confusión y algunos errores en su implementación a pesar de que las escuelas telesecundarias contaban con menos plantilla docente que facilitaba el trabajo en equipo e interdisciplinario que demandaba el modelo por áreas (tabla 2). Es decir, la telesecundaria vivió una primera reforma sin ser considerada en sus necesidades y características educativas (guías de estudio y clases televisadas).

Por último, la reforma de 1972 también incluía algunas pautas de descentralización de la Secretaría. Debido a las presiones por parte de la CNMC (Comisión Nacional de Maestros Coordinadores), se crea la plaza de “Maestro Coordinador de Teleaula” suscrita al Departamento de Telesecundaria. Por otro lado, aparece la Licenciatura para Maestros Coordinadores de Telesecundaria como respuesta política para conciliar las demandas de los docentes (Martínez, 2005). En el ámbito administrativo, el aparato burocrático se tornó más complejo al crear los cargos de Director de Telesecundaria, Inspector de Zona y Coordinador de Sector (SEP, 2010) como medidas conciliadoras entre la SEP y la CNMC, ya que las presiones hechas por el último, orillaron a la posibilidad de desaparecer, administrativamente, a la modalidad (SEP, 2016).

I.1.2 Expansión y consolidación de la modalidad. De la década de los años 70 a los años 90.

Durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) se amplió de manera significativa la telesecundaria en los estados donde operaba y, particularmente, en Zacatecas, Chiapas y

Aguascalientes (Martínez, 2005). Sin embargo, el sexenio se caracterizó por la reestructuración del subsistema.

En el mismo sexenio, se creó la Subdirección de Telesecundarias (Unidad de Telesecundaria), y en el año de 1981, la subdirección se integra a la entonces Subsecretaría de Educación Media. Cabe destacar que la Unidad de Telesecundaria tendría un carácter normativo; supervisaría que las delegaciones se encargaran de la construcción y equipamiento de las teleaulas y administración escolar. Por otro lado, como medida de conciliación en el trabajo áulico, reaparecen las Guías de estudio como complemento del modelo educativo por asignaturas (tabla 2).

En suma, todos los conflictos laborales y sindicales del periodo (1976-1982) se consumen en acciones para evaluar permanentemente el sistema por medio de la Unidad de Telesecundaria (a partir de 1979). Los maestros coordinadores tenían el respaldo social de padres y alumnos en las comunidades donde se encontraban las telesecundarias. El subsistema era bien recibido por la sociedad, lo que representaba un puente entre el sistema educativo y la sociedad (participación social) (SEP, 2010).

La década de los años 80 representó un incremento significativo en la fundación de escuelas telesecundarias en comparación a las escuelas generales o técnicas, empero la oferta de maestros para telesecundaria no cubría las necesidades. El repunte en el aumento de las escuelas iba acompañado de profesores sin la formación adecuada más que un vago esquema de capacitación (Martínez, 2005). La modalidad se expande, cubriendo 24 estados de la federación (Zoraida, 2010), pero nuevamente delegando sus componentes pedagógicos principales, en este caso, a la figura del docente, ahora sin formación o capacitación.

Hacia el año 1988, el 90% de las telesecundarias se encontraban en el medio rural, por lo que se optó por fortalecer la vinculación de la educación a la comunidad. Sobre esto, se realizaron varios proyectos e innovaciones que lazaban la escuela a su contexto próximo. Solo la “Telesecundaria de Verano” y la señal satelital tuvieron continuidad imperante en los siguientes dos sexenios (SEP, 2010).

A finales de la década de los 80, la modalidad adquirió mayor solidez y posicionamiento en uno de sus principales componentes: la señal de televisión educativa. Gracias a la creación del

Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa (CETE) y el Sistema de Televisión Educativa (EDUSAT), la telesecundaria se posicionó como un referente de educación a distancia en el país (SEP, 2010).

La década de los años 90 se caracterizó puntualmente por la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, publicado en el Diario Oficial de la Federación el 19 de mayo de 1992 (DOF, 1992). El documento representó el compromiso tangible entre la autoridad federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para extender la cobertura y elevar la calidad educativa.

El ANMEB estableció una reforma paulatina a los contenidos y libros de texto gratuito. Particularmente para la educación secundaria, se instituyó su obligatoriedad y se sustituyó al programa por áreas (tabla 2) por un programa por asignaturas educativas. Pablo Latapí (1999) menciona que el punto central del Acuerdo recayó en elevar la eficiencia terminal en primaria y secundaria. El documento responde, a través de políticas de “combate a la pobreza” con estrategias de compensación (emergentes), a las políticas neoliberales predominantes desde la década de los años 80.

La disputa entre el combate a la pobreza y las políticas neoliberales se torna en una contradicción significativa en el sistema de telesecundaria si recuperamos las estrategias y experiencias de la década de los años 80 que vinculaban el modelo pedagógico con la comunidad escolar. La telesecundaria no aparecerá en la agenda política salvo como posible programa compensatorio, no de forma textual en el Acuerdo como respuesta directa para ampliar la cobertura de la educación secundaria.

Hacia el año de 1993, la educación secundaria quedó estipulada como obligatoria, lo que significó en un aumento de su demanda (anexo 1 y figura I) (Martínez, 2005). Entre otros programas emergentes, en diciembre de 1995 se inauguró la señal satelital de EDUSAT como el medio oficial para transmitir las clases televisadas, programas educativos y de divulgación científica y cultural. Posteriormente, se exportó la infraestructura de la señal EDUSAT a Costa Rica, Guatemala, El Salvador, Panamá y Honduras, así como al sur de los Estados Unidos adaptando la modalidad a las necesidades de cada país (SEP, 2010).

Continuando en la secuencia del desarrollo histórico, el último sexenio, previo al inicio del nuevo milenio, representó una continuación directa a lo establecido en el ANMEB. Se procuró la calidad y equidad en la educación básica, así como la descentralización de los servicios educativos que había sido, en parte, truncada por acciones del SNTE (Zoraida, 2010).

En el marco de acción que se había establecido posterior al ANMEB, se actualizó el modelo pedagógico de telesecundaria para el ciclo escolar 1999-2000. Dicho modelo establecía el desarrollo integral de los individuos y de las comunidades. Se caracterizó por ser interactivo (dinámico entre los miembros de la comunidad y de la escuela), participativo, democrático y formativo. Los últimos dos rasgos estipulaban que la telesecundaria debía coadyuvar en la toma de decisiones y mejora de condiciones de vida de los estudiantes y de su comunidad. Para ello, el papel del docente vuelve a tener un significado especial en el quehacer diario: “la posición del profesor debía flexibilizarse con el objetivo de que el alumno aprendiera mejor en un contexto que le fuese más significativo” (SEP, 2010, p. 91).

Integrando a la consolidación de la señal satelital, la actualización de los materiales impresos del modelo pedagógico y la función flexible del docente, pareciera que los tres principales componentes del modelo educativo de telesecundaria confluían en un mejoramiento en sus partes para el fortalecimiento de la escuela telesecundaria. A simple vista, los tres componentes experimentan, simultáneamente, reajustes en su composición. Sin embargo, la modernización de los componentes coincide con las laboriosas investigaciones desarrolladas por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE) (Santos del Real, 2001; Santos del Real y Carvajal, 2001; Carvajal, 2003).

Las investigadoras concluyeron que la telesecundaria operaba ofreciendo peores oportunidades a los que menos tienen y reproduciendo las desigualdades educativas y sociales en los contextos rurales y marginados. Las conclusiones que arrojaron las investigaciones del ILCE son referentes inmediatos que evidenciaron la necesidad por robustecer a la telesecundaria.

A propósito, Margarita Zorrilla (2002) realizó un balance diez años después de la implementación del ANMEB. La autora concluye atinadamente que la expansión de la matrícula en primaria y secundaria, se ha visto favorecida (anexo 1), pero la calidad y la equidad en el sistema estaban lejos de lograrse, aun cuando ambas fueron objetivos explícitos en el documento. La autora señala que, en gran medida, el éxito de la política educativa se observará en el funcionamiento

eficaz y singular en cada institución escolar. Una mirada más fina en niveles meso o micro, permitiría conocer alcances más puntuales en las particularidades de la gestión educativa a más de 20 años de la firma del ANMEB. Y más específicamente, conocer sobre lo que hacen en sus cotidianidades los diversos actores darán muestra de las maneras en cómo *bajan* los preceptos de equidad y calidad en el sistema educativo.

La telesecundaria inicia el nuevo siglo con 1,053,500 de alumnos, el 19% de la matrícula para el nivel (Martínez, 2005). La última década del siglo XX presentó un aumento significativo en el número de alumnos que asistían a telesecundaria (figura I); este crecimiento puede deberse, por un lado, por el impulso a la modalidad como política compensatoria (Tenti y Torres, 2000), pero también por el establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria como consecuencia del ANMEB. La telesecundaria se expande y llega a más jóvenes y comunidades, pero los medios y materiales con los que cuenta no representaban mejoras en su funcionamiento.

I.1.3 Siglo XXI y telesecundaria.

La primera década del siglo XXI se caracterizó por una serie de reformas en materia educativa, entre las que destacan la reforma a educación preescolar en el 2004, la reforma a educación secundaria en el 2006 y la reforma a educación primaria en el 2009. Simultáneamente, la presencia de la SEP y la sinergia del SNTE (Loyo, 2010) se hicieron presentes en políticas como el acuerdo por el Compromiso Social por la Calidad de la Educación en el 2002 y La Alianza por la Calidad de la Educación en el 2008. Este cúmulo de políticas dieron sentido a las acciones del sistema educativo, permitiendo una continuidad a las líneas de la equidad y cobertura desde el ANMEB, pero *renovando* la agenda gubernamental.

Han existido diversas políticas educativas en el país a lo largo de los últimos 20 años. Antes de continuar es necesario explicitar la concepción que empleo sobre *política* y diferenciarlo de las *políticas*. Treviño (2016) menciona que la política representa un espacio de relaciones asimétricas donde convergen distintos tipos de poder. Para el autor, las políticas son, entonces, “decisiones que se toman para guiar acciones sobre problemas, convicciones, expectativas o aspiraciones construidas en el ámbito de la política” (p. 123). Para Treviño, tanto la política como las políticas construyen y dislocan imaginarios, identidades y formaciones subjetivas. Tomando en cuenta esta

distinción, en la tabla 3 presento las reformas educativas aplicables a la telesecundaria a partir del 2009.

Tabla 3
Reformas educativas del siglo XXI aplicables a Telesecundaria

Política	Año	Equivalencia en el plan de estudios
Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria ⁵	2009	Plan 2006
Articulación de la Educación Básica	2011	Plan 2011
Modelo Educativo para la Educación Obligatoria	2017	Plan 2017

Fuente: Elaboración propia.

La intención de esta colección de políticas educativas no es de forma excluyente ni tampoco exhaustiva. Los documentos indicados son apenas los márgenes que, a grandes rasgos, delimitan las acciones de los sujetos educativos en telesecundaria. Emilio Tenti y Rosa María Torres (2000) señalan que una de las dificultades a las que se ha enfrentado la telesecundaria es la *discontinuidad* entre las políticas educativas sexenales; cada gobierno ha desarrollado una *reforma* educativa que limita o rompe la continuidad que ha representado sus equivalentes anteriores.

Esta situación, en el caso de la modalidad, se torna más complicada ya que se tiende a ignorar los componentes que la caracterizan, buscando homologar la telesecundaria a las escuelas técnicas o generales -incluso, descartando a la educación secundaria para trabajadores y comunitaria-, perdiendo la capacidad *alterativa* para incidir en las otras modalidades.

Por ello, estas políticas representan un *telón de fondo* con el cual los actores educativos desempeñan sus actividades en la cotidianidad de sus funciones. Las políticas explícitas trastocan a los actores, dislocan sus acciones y guían o regulan sus acciones, retomando a Treviño (2016), construyen imaginarios, subjetividades o identidades. De esta forma, no realicé una evaluación normativa por saber si se cumplió o no lo que estipulaba cada documento.

⁵ Este Modelo Educativo es la respuesta a la obligación por parte de la RIES 2006 en *adecuar* el Plan de Estudios 2006 hacia la telesecundaria (SEP, 2009). Por ello, se menciona esta política y no la propia Reforma Integral a la Educación Secundaria.

Debido a que las políticas educativas anteriormente mencionadas, representan el *telón* de fondo para analizar al sistema de telesecundaria y su relación con los mandos medios, es por ello que continuo con la exposición de las ideas de acuerdo el orden cronológico y de cambios y continuidades que han perfilado a la telesecundaria.

En sintonía a la reforma educativa del año 2006 (DOF, 2006) (Plan y Programas para la Educación Secundaria), se realizó una revisión operativa a la modalidad de telesecundaria, creando a la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMME) (SEP, 2010). Esta reforma probaba con la telesecundaria, entre otros aspectos; la actualización en los contenidos de los programas de estudio, la renovación de su modelo de operación y modelo educativo con la intención de actualizar sus componentes, mejorar la formación inicial y continua de los docentes, así como la renovación de la infraestructura y el equipamiento.

Entre otras cosas, se reorganizó la barra de programación de la señal EDUSAT y se produjeron y distribuyeron nuevos materiales impresos (materiales de tercera generación. Tabla 2) y se reforzó la gestión educativa por parte de docentes y directores. Por otra parte, tomando como base las conclusiones generadas en los trabajos exploratorios del ILCE (Santos del Real, 2001; Santos del Real y Carvajal, 2003; Carvajal, 2003; Quiroz, 2003) y los indicadores educativos del ciclo escolar 2003-2004, se generó una primera propuesta para fortalecer los materiales educativos en telesecundaria.

Durante este periodo, la política educativa posiciona a la telesecundaria como la oferta educativa que buscaría “ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad” (SEP, 2007, p. 31). El *Modelo Educativo para el Fortalecimiento* (SEP, 2009) ofrecería educación secundaria de forma equitativa. De esta forma, la escuela telesecundaria, desde su modelo operativo, asumió un compromiso por mejorar las condiciones socioeducativas de sus estudiantes, sus familias y de la comunidad. Sin embargo, el modelo fue pensado para responder a las adecuaciones pertinentes del Plan y Programas de Estudios 2006 para la educación secundaria.

El Modelo Educativo de la telesecundaria respondió a las modificaciones a la educación secundaria desde la reforma del 2006. Se logró generar un modelo que vislumbra a los contextos donde opera, un modelo que apuesta por poner al centro al estudiante y fortalecer la labor docente como mediador de la enseñanza y promotor de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

En gran medida, el Modelo respondió a las demandas generadas por las investigaciones a principios del siglo XXI; la heterogeneidad de contextos se toma como elemento que regula la acción educativa (Tapia, Quiroz y Toledo, 1998; Cárdenas, 2010), se refuerzan los materiales impresos y audiovisuales (Santos y Carvajal, 2001), así como también abre las posibilidades de adecuar los contenidos y propuestas de trabajo acordes a las necesidades de los contextos y de los estudiantes (Quiroz, 2003). Pero, cabe mencionar, el Modelo no pudo atender a la función *igualadora* que indica Santos Del Real (2001) a pesar de establecerlo como parte de sus objetivos, muestra de ello son las diferencias existentes en el logro educativo entre modalidades de educación secundaria. La telesecundaria, al término del ciclo escolar 2016-2017, era la modalidad que concentró el mayor porcentaje de alumnos en el nivel insuficiente de la prueba ENLACE (Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares) en comparación a las demás (INEE, 2017).

El Modelo educativo y pedagógico de Telesecundaria asignó un peso importante al desarrollo productivo de las comunidades a través de la asignatura de Tecnología y por medio de las Estrategias de reforzamiento a la formación y el aprendizaje ya que estos se tornan en espacios para que alumnos, familias y comunidades participen en actividades, programas, talleres o clubes que repercutan en el desarrollo comunitario. Sin embargo, los alcances de estas actividades quedan en tela de juicio siguiendo los aportes de Ricaño (2017), quien rescata la poca relevancia que docentes y directivos asignaron a estos elementos.

A propósito, el autor comenta que la implementación del Modelo, de acuerdo a la experiencia de los maestros, no repercutió en la formación docente ni tampoco sobre el equipamiento de la infraestructura física y tecnológica. Situación que se torna compleja debido al énfasis en el involucramiento de directores, supervisores y jefes de sector como personal de enlace, para favorecer los procesos de gestión y administrativos.

En suma, la principal *fortaleza* que otorga el Modelo para el Fortalecimiento de Telesecundaria (SEP, 2009) fue la implementación de la política general (De Ibarrola, 2018) para la modalidad. Este documento base regula, guía y establece los cursos de acción que los actores de la modalidad *deberían* hacer; se representa como el gran paraguas que alumbra a la modalidad en su operatividad y funcionamiento actual. Sin embargo, las reformas educativas emprendidas

hacia los distintos niveles de la educación básica se encauzaron hacia una reforma integral para la educación básica.

Con la publicación del *Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica* (DOF, 2011), queda concluida la Reforma Integral de la Educación Básica, iniciada con la reforma curricular a la educación preescolar en el 2004. Esta política se traduce conjuntamente al nuevo plan y programas de estudio (plan 2011. Consultar tabla 3) para la educación básica. Sin embargo, las distintas modalidades que integran los niveles educativos de la educación básica quedaron invisibilizados en sus particularidades y necesidades. El caso de telesecundaria, junto a la educación comunitarias preescolar y primaria, quedan envueltas en un mismo *modelo* para su respectivo nivel educativo.

En términos de cobertura, entre el año 2006 al 2013, la telesecundaria experimentó una estabilidad en la cantidad de alumnos que atendía (ver figura I), el lento aumento de la matrícula puede explicarse en dos líneas. Por un lado, la disminución en la transición demográfica⁶ (es decir, la disminución de nacimientos a nivel nacional durante la década anterior), y por el estancamiento en la creación de escuelas secundarias y telesecundarias. En el mismo periodo, se crearon menos de 900 escuelas telesecundarias a nivel nacional (ver anexo 1).

Hacia el inicio de la segunda década del siglo XXI, la presencia de la telesecundaria en los documentos normativos continuaba siendo impuntual. Con la llegada del sexenio presidencial de Enrique Peña Nieto, matizando la mirada del sexenio anterior respecto al enfoque de la equidad educativa, apenas se agrega la dimensión de inclusión. Aun una problematización en el concepto, la inclusión educativa refería a una ampliación en su extensión a aspectos sociales e individuales. Sin embargo, estas puntualidades a la equidad e inclusión quedaron muy ambiguas para la telesecundaria. La única referencia que se hace a la telesecundaria en el Programa Sectorial de Educación (SEP, 2013), aparte de su definición conceptual, refiere al indicador sobre la tasa de abandono escolar, como referencia del nivel de logro en el objetivo 3 (equidad e inclusión) del Programa. Los resultados que muestran las *Principales Cifras* (SEP, 2017a) al inicio del ciclo escolar 2017-2018 nos permiten tener una idea sobre el alcance que se logró al respecto. Se

⁶ De acuerdo con Ordorica (2012), México experimentó una disminución en la tasa bruta de natalidad entre el 2000 y el año 2010, pasó del 24.7 al 20.3, lo que se traduce en una significativa reducción de nivel de reemplazo poblacional (Gayet y Juárez, 2021).

esperaba que al fin de ciclo escolar 2017-2018 la educación secundaria tuviera una tasa del 4.1% sobre abandono escolar (SEP, 2013, p. 94), sin embargo, se registró un 5.3% para el nivel al inicio del mismo ciclo⁷.

Durante este mismo sexenio, la reforma educativa en turno contenía al Plan de estudios 2017, denominado Aprendizajes Clave para la Educación Integral (SEP, 2017b), el cual refiere a la telesecundaria desde una dimensión alterna a las escuelas urbanas y de organización completa. No precisa los principios bajo los cuales operaría, pero reconoce la expansión en la cobertura y sus poblaciones focales: rurales e indígenas.

Desde otra perspectiva, la reforma educativa del 2013, suscrita por Enrique Peña Nieto, representó de alguna forma un corte tajante en el legado del ANMEB. Manuel Gil Antón (2018) considera que dicha reforma se caracterizó por el acoso al magisterio y la implementación de la evaluación educativa como mecanismo de control laboral. Para una gran parte de docentes e investigadores, representó una reforma laboral y punitiva sin rasgo educativo. El autor menciona que la implementación de la reforma alteró los resultados, ya que hubiese sido fructífero comenzar con un modelo educativo que modificara de forma sustancial los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula para dar paso, de forma gradual, a la implementación de leyes secundarias en materia educativa.

Al ciclo escolar 2018-2019, la telesecundaria siguió operando bajo el documento base del Modelo Educativo para el Fortalecimiento. Empalmando los materiales educativos de tres diferentes Planes y Programas de Estudio; los libros para el alumno (tabla 3) para segundo y tercer grado, que corresponden al Plan 2006, pero los docentes debían trabajar el Plan 2011; para alumnos de primer grado, se editaron y distribuyeron nuevos materiales acordes al Plan 2017⁸.

Al inicio del ciclo escolar 2017-2018, la telesecundaria atendía a 1,398,273 jóvenes, lo que representaba el 21.4% de la matrícula total del nivel. Es decir, la modalidad de telesecundaria es la tercera más importante en el nivel, en términos de cobertura (SEP, 2017a). Concentra el 17.7%

⁷ Se hace referencia al nivel educativo, ya que los datos publicados por la Secretaría de Educación Pública solo segregan por entidad federativa y sexo.

⁸ Para mayor información sobre los materiales vigentes de la telesecundaria y los documentos oficiales, consultar <https://telesecundaria.sep.gob.mx/index.php>

(72 505) de los docentes y el 47.2% (18 743) de las escuelas o planteles en la educación secundaria (INEE, 2019). Prácticamente, uno de cada cinco jóvenes asiste a una telesecundaria en México.

Para tener un panorama más puntual respecto a la presencia de las telesecundarias a lo largo del territorio nacional, las siguientes gráficas (figura II y figura III) muestran la distribución de alumnos y escuelas de telesecundaria según el tamaño de la localidad para el ciclo escolar 2017-2018.

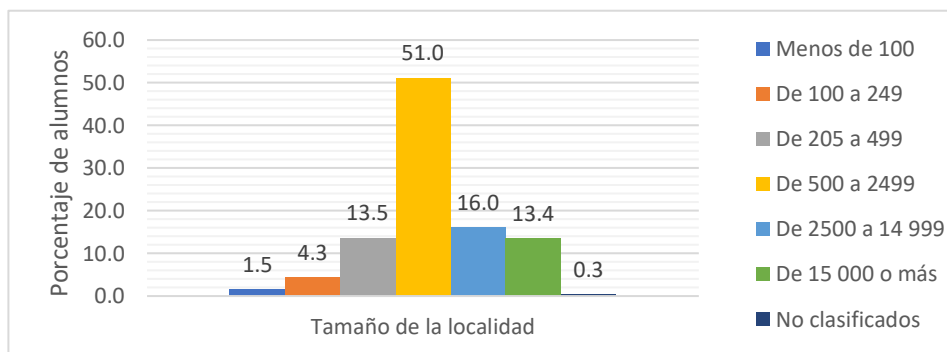


Figura II. Distribución en porcentaje de alumnos que asisten a telesecundaria según el tamaño de la localidad. Ciclo escolar 2017-2018. Fuente: Elaboración propia con base a INEE (2019).

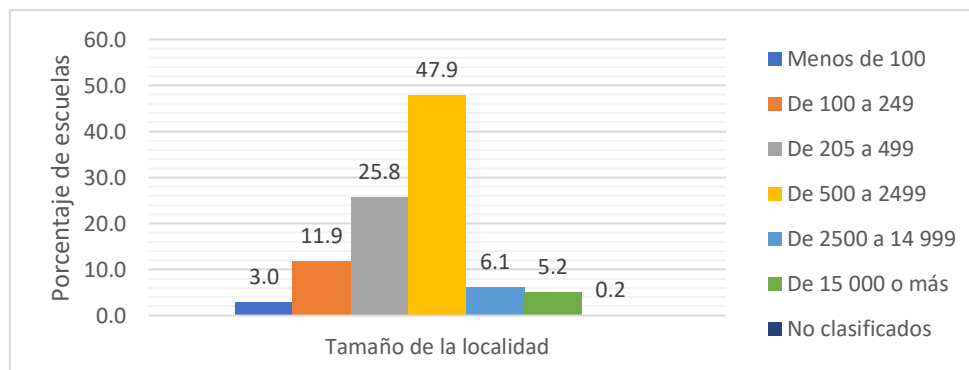


Figura III. Distribución en porcentaje de escuelas y planteles de telesecundaria según el tamaño de la localidad. Ciclo escolar 2017-2018. Fuente: Elaboración propia con base en INEE (2019).

Tomando en cuenta que el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) clasifica a las poblaciones rurales como aquellas que concentran a menos de 2 500 habitantes, los estudiantes de telesecundaria son mayoritariamente jóvenes de contextos rurales. En otras palabras, el 70.3% (983, 704 alumnos) de las y los jóvenes en telesecundaria radican en comunidades y localidades rurales, atendidos por el 88.6% (16 591) de las escuelas y planteles disponibles para la modalidad en dichas localidades. Cabe señalar que la telesecundaria tiene

mayor presencia en comunidades menores a 2 500 habitantes en comparación a la secundaria general o técnica, siendo estas modalidades las que tienen mayor cobertura en contextos urbanos (particularmente en localidades mayores a 15 000 habitantes). En resumen, podría decir que, de los alumnos que asisten a telesecundaria, siete de cada 10 lo hacen en alguna escuela ubicada en una comunidad rural y, prácticamente, 9 de cada 10 escuelas se encuentran en localidades rurales. La telesecundaria atiende a jóvenes en contextos desfavorecidos.

La telesecundaria es la única o entre las pocas posibilidades con las que cuenta un gran porcentaje de jóvenes para acceder a la educación secundaria. Esta situación se complejiza si tomo en cuenta las múltiples desigualdades sociales y económicas acorde a distintos contextos del territorio nacional. A nivel nacional, alrededor de tres cuartas partes de los alumnos que asisten a telesecundaria habitan en localidades de alta o muy alta marginación (INEE, 2019). El 24.6% (344 097) de los alumnos radican en comunidades de media, baja o muy baja marginación, situación que es contrastable con las 4 186 (22.4%) escuelas y planteles disponibles en dichos espacios⁹. En suma, entre 7 y 8 alumnos, por cada 10, asisten a una telesecundaria ubicada en zonas de alta y muy alta marginación; entre 7 y 8 escuelas y planteles, por cada 10, se ubican en las mismas zonas de marginación.

Con este panorama nacional, observo que la telesecundaria representa en algún sentido la principal opción (en algunos casos la única opción) educativa disponible para una cantidad significativa de jóvenes en contextos sociales desfavorecidos con carencias en materia de salud, seguridad social y educación. En el ciclo escolar de referencia (2017-2018) (INEE, 2019), el 22.3% (4 182) de las escuelas y planteles de telesecundaria eran bidocentes o unitarias, es decir, que la escuela contaba con dos o un docente para atender a todos los estudiantes de los tres grados. En otras palabras, puedo decir que una de cada cinco escuelas telesecundarias eran unitaria o bidocente, o lo que es lo mismo, 2 430 escuelas eran bidocentes y 1 752 unitarias.

La diversidad de contextos donde se encuentran las telesecundarias pone en tensión la *utilidad* de las pruebas estandarizadas, ya que resulta complicado igualar aprendizajes cuando

⁹ Si bien la modalidad de telesecundaria tiene una fuerte presencia en comunidades de alta y muy alta marginación, la secundaria comunitaria instruida por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) concentra más de una tercera parte de sus escuelas y planteles en localidades con muy alta marginación (INEE, 2019). Ambas modalidades, CONAFE y telesecundarias, representan espacios educativos en contextos sociales adversos, posiblemente como la única opción educativa para los jóvenes.

existen condiciones tan diversas que trastocan los resultados. No pretendo anular la empresa estadística de las pruebas estandarizadas, pero sí considerarlas apenas como un *vistazo* que arroja un panorama poco alentador para la modalidad. En la prueba del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) del 2017, el 48.8% de los estudiantes que cursaban el tercer grado en la modalidad obtuvieron el nivel insuficiente en el área de Lenguaje y Comunicación. Mientras que, el 69.9% de los estudiantes en el mismo grado obtuvieron el nivel I (insuficiente) en el área de Matemáticas (INEE, 2018). La modalidad tiene el mayor número de estudiantes en el estándar más bajo de desempeño de acuerdo a PLANEA.

Es necesario que recalque que la modalidad de telesecundaria lleva la educación secundaria a zonas marginadas, alejados de los centros urbanos y presenta una opción indispensable para diversos contextos. Sin embargo, la labor que realizan docentes de telesecundaria no solo se complejiza por el contexto donde trabajan, sino por las condiciones con las que atienden a las y los jóvenes: escuelas unitarias o sin recursos tecnológicos. Las pruebas estandarizadas *marcan* peores resultados a estudiantes de telesecundaria, colocándose por debajo de los estándares esperados y en desventaja en comparación con las otras modalidades.

Con estos elementos, puedo resumir que la primera década del siglo XXI representó para la modalidad una serie de continuidades a la política educativa al término del siglo pasado, pero también una mayor caracterización sobre factores internos y externos al sistema educativo nacional. El énfasis por mejorar la calidad y elevar la equidad en el sistema educativo, permitió que la telesecundaria experimentara una etapa de fortalecimiento como sistema durante la primera década del siglo XXI, pero también se vivió un aumento poco significativo en la matrícula de alumnos (figura I). Comparado con el crecimiento de escuelas y alumnos que se vivió en la década de los años 90, fue un aumento poco gradual; se generó una estabilidad en la creación de escuelas telesecundarias (anexo 1).

Por otro lado, el escenario educativo, en la segunda década del presente siglo, se caracterizó por un panorama sinuoso, con modificaciones, arreglos y discontinuidades para los niveles de la educación básica. En otras palabras, el lapso que comprende del año 2006 al 2017, representó un periodo contingente para la modalidad. La telesecundaria vivió un aumento muy reducido en su matrícula y creación de escuelas (anexo 1) que coincide con desfases en su composición operativa y del modelo educativo (también refiere a la transición demográfica que está experimentando el

país), pero, como mencionaré a continuación en el referente empírico en el estado de Veracruz, los componentes de la modalidad presentan contrastes entre ellos, lo que caracteriza a un periodo particular, desfasado, e incluso vacío para las escuelas telesecundarias.

Tras esta revisión histórica a la configuración de la modalidad de telesecundaria en el país, puedo recuperar un elemento que marcó su crecimiento y expansión: la articulación progresiva de los distintos actores educativos en la modalidad. Telesecundaria inició con docentes de primaria y la supervisión por parte de autoridades estatales. La creación de nuevas escuelas en distintos estados estuvo acompañada de la categorización presupuestal de docentes de telesecundaria y directores. Con el paso del tiempo, aparecen las figuras de supervisor escolar y jefe de sector. De esta forma, los distintos actores que componen actualmente a la modalidad, emergieron en un momento particular y, de acuerdo a las necesidades educativas de la telesecundaria. Sin embargo, al día de hoy, al margen de las funciones normativas, poco sabemos de la contextualización, trabajo *in situ* y formación de estos otros agentes educativos.

Es importante mencionar que el sistema de telesecundaria, al estar integrado a la educación secundaria, que a su vez conforma la educación básica, en el sector público, se encuentra alineado a la configuración orgánica de una dependencia de Estado. No es la excepción en el caso del sistema de telesecundaria en Veracruz. Es por ello que las y los docentes de telesecundaria, así como los distintos puestos directivos y de supervisión, se encuentran sujetos a leyes orgánicas y normativas del Estado, como lo son la Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos para el Estado Libre y Soberano de Veracruz (7 de febrero de 1984), así como el Reglamento Interno de la Secretaría de Educación (7 de marzo de 2022).

El sistema educativo nacional se configura por una organización jurídica que le confiere una serie de atribuciones, obligaciones, sanciones y demás lineamientos que direccionan las actividades de lo que se *debe* realizar. Mismos documentos reconocen también la correspondencia entre los distintos puestos, donde se mantiene una comunicación jerárquica (subsecretarios, directores, jefes de departamento).

Dicho lo anterior y antes de describir el contexto empírico de la modalidad de telesecundaria en Veracruz, considero relevante mantener una secuencia en la descripción de la configuración histórica de la telesecundaria, ahora en el estado de Veracruz y retomar algunos de

los elementos que han construido al sistema educativo en Veracruz y por consiguiente a la telesecundaria.

Anteriormente indiqué algunos de los cambios estructurales que contrajo el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica en el país, entre ellos la reforma pedagógica a los planes y programas de estudio y la reorganización del sistema educativo. En el caso de todas las entidades federativas, se traspasó la dirección de las escuelas y establecimientos, a los gobiernos estatales, conformando dos sistemas (federal y estatal) (SEV, 2018). Lo que presento más adelante, como contexto empírico, se refiere a la distribución de la telesecundaria de sostenimiento federal en el estado de Veracruz.

Entre otros de los cambios que contrajo el ANMEB fue la delimitación de las atribuciones a los funcionarios públicos que buscan atender un problema público. Dentro de estos documentos se describen las actividades y acciones deseables de aquellas personas que desempeñen funciones de autoridad o puestos públicos (Reglamento Interno de la Secretaría de Educación de Veracruz, 2022), por ejemplo, los estudios de factibilidad para la creación de escuelas, así como el estudio de las necesidades académicas que se requieran en las escuelas (Reglamento Interno de la Secretaría de Educación de Veracruz, 7 de marzo de 2022: 56).

Resulta necesario mencionar que estos documentos normativos refieren a una constante marcación de las funciones dentro de una jerarquía vertical. Entre quienes “reciben instrucciones” y quienes “transmiten instrucciones” (Reglamento Interno de la Secretaría de Educación de Veracruz, 2022; SEV, 2018) la constante es el flujo de indicaciones/demandas que transitan por los distintos puestos: de la Secretaría de Educación en el estado, seguido de la subsecretaría de educación básica, de la dirección general de educación secundaria, consecutivo a la subdirección de escuelas telesecundarias, para continuar hacia jefaturas de sector, supervisiones, asesores técnicos, para finalizar con directivos y docentes en los planteles de telesecundaria.

Colocar esta revisión normativa me permitió reconocer el lugar central de los documentos normativos en la organización de la telesecundaria, así como la notoriedad de la direccionalidad vertical de las instrucciones que, del mismo modo, los distintos actores educativos (colocados de forma vertical) deben desplegar hacia los maestros y alumnos.

Estos dos elementos me permiten comprender que las decisiones que personas que ocupan estos puestos responden *a priori* a lo que se espera de ellos y, también, a la jerarquía de los mandatos. De acuerdo con estos dispositivos, una *instrucción* no puede emerger desde un punto distinto a las autoridades superiores del sistema educativo en el estado.

Sin embargo, estas determinaciones puedo tomarlas con ciertas *pinzas*, ya que el devenir histórico de la modalidad ha demostrado que han existido momentos en los cuales los receptores (alumnos y comunidades) han transformado a la modalidad, o bien docentes y directivos pueden presionar con ciertas demandas (como la creación de las plazas, la fundación de escuelas o la participación activa en los recursos digitales) la transformación de la modalidad.

Es decir, encuentro necesario mencionar como un referente a los dispositivos normativos y de organización como elementos que direccionan las funciones de directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos de telesecundaria. Sin embargo, por antecedentes históricos, representa apenas un elemento con el cual dichas funciones docentes pueden actuar. No representan la única vía de acción, ni tampoco demuestran el camino cerrado y completo, es apenas un elemento sobresaliente.

I.1.4 Panorama de la telesecundaria en Veracruz.

Hasta el momento he mencionado el panorama nacional de telesecundaria, ahora puedo recuperar algunos datos que ilustren la presencia de la modalidad en el estado de Veracruz con la finalidad de enseñar el estado que aguarda el subsistema a nivel estatal y trazar el lugar que ocupa con relación al país. De acuerdo con la estadística básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017a), para el ciclo escolar 2017-2018, la cantidad de escuelas, alumnos y docentes de telesecundarias del estado de Veracruz a nivel nacional era la siguiente:

Tabla 4

Escuelas, alumnos y docentes de telesecundaria en el estado de Veracruz y nacional a inicios del ciclo escolar 2017-2018

	Escuelas	Alumnos	Docentes
Veracruz	2 455	204 984	10 635
Nacional	18 743	1 398 273	72 505

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2017a).

Estos porcentajes se tornan más significativos si consideramos que Veracruz es la entidad con mayor número de alumnos, docentes y escuelas disponibles para telesecundaria. Apenas Chiapas, Guanajuato, Estado de México y Puebla superan los 100 000 alumnos en telesecundaria. Entidades como Baja California Sur, Coahuila, Colima y Nuevo León no superan los 5 000 alumnos inscritos en la modalidad en cada estado (SEP, 2017a). Veracruz es una entidad federativa con una *numerosa* presencia de telesecundarias y alumnos; ¿qué resultados estandarizados obtiene Veracruz? La siguiente tabla (tabla 5) demuestra algunos datos en el estado y como referencia coloco el porcentaje o cantidad a nivel nacional.

Tabla 5
Información sobre telesecundaria en el Estado de Veracruz

Porcentaje de escuelas con al menos una computadora para uso educativo (ciclo escolar 2017-2018)				
	Veracruz		Nacional	
	54.9%		68.7%	
Número y porcentaje de escuelas bidocentes y unitarias en educación telesecundaria (ciclo 2017-2018)				
Organización	Veracruz		Nacional	
	Porcentaje (%)	Absoluto	Porcentaje (%)	Absoluto
Bidocentes y unitarias	19.2	471	22.3	4 182
Bidocentes	15.8	387	13.0	2 430
Unitarias	3.4	84	9.3	1752
Porcentaje de estudiantes de 3° de secundaria según nivel de logro alcanzado en la prueba PLANEA-ELSEN (2017)				
Lenguaje y Comunicación				
	I (Insuficiente)	II	III y IV (satisfactorio y sobresaliente)	
Veracruz	32.4	43.7	23.9	
Nacional	33.8	40.1	26.1	
Matemáticas				
	I (Insuficiente)	II	III y IV (satisfactorio y sobresaliente)	
Veracruz	64.4	24.1	11.5	
Nacional	64.5	21.7	13.7	

Fuente: elaboración propia con base a INEE (2018; 2019).

La información que presento en la tabla anterior ilustra algunos rasgos *generales* en los que opera la telesecundaria. Señalo que existe un desabasto significativo de computadoras para uso educativo en las escuelas telesecundarias del estado de Veracruz, situación que pone en tela de juicio la cobertura tecnológica con la que cuenta la modalidad como una carencia en lugar de fortaleza de la modalidad. Por otro lado, la presencia de escuelas multigrado a nivel estatal se

encuentra en un margen similar al promedio nacional; una de cada cinco escuelas telesecundarias en Veracruz es bidocente o unitaria. Por último, el estado de Veracruz es uno de los estados con menores porcentajes de alumnos en los niveles satisfactorio y sobresaliente de la prueba PLANEA-ELSEN (2017), relativamente por abajo del promedio nacional, situación que podría considerarse como un rezago significativo en la entidad.

La suma de estos datos son apenas la visibilidad de telesecundaria en el estado. A nivel nacional, Veracruz es el estado con mayor cantidad de alumnos en la modalidad, apenas seguido por Chiapas y Puebla con alrededor de 140 000 alumnos en cada estado (SEP, 2017a). De igual forma, Veracruz tiene el doble de maestros en comparación a Chiapas, Guanajuato, Estado de México y Oaxaca. Al tener estos datos respecto a la telesecundaria en Veracruz, ¿estas situaciones complejizan las labores de los agentes educativos en el estado?

Al tener como referente un panorama complejo donde los últimos destinatarios, alumnas y alumnos, son el principal foco de atención, comienzo a cuestionar la direccionalidad y unilateralidad de las referencias. Una población estudiantil tan amplia y dispersa requiere aspectos de organización para ser atendidos, mientras que los maestros y directores de cada escuela representan entonces el acercamiento de la modalidad a la comunidad.

A fin de cuentas, conocemos cuántos estudiantes son atendidos en la modalidad, entre cuántos docentes y escuelas se distribuyen. Conocemos información sobre qué estándares están aprendiendo dichos estudiantes, pero resulta iluso pensar que solo dos actores educativos (estudiantes y docentes) *sostienen* la estructura de un sistema. En una estructura como la que representa telesecundaria se despliegan una serie de relaciones, actividades, prácticas y momentos específicos de acciones educativas. Entonces, ¿existen otros actores partícipes en la modalidad?

Las principales cifras estadísticas disponibles de la Secretaría de Educación Pública conglomeran a docentes y alumnos, pero el sistema educativo nacional se configura con otros actores que cumplen actividades específicas como lo son directores, supervisores y jefes de sector (INEE, 2019), pero ¿qué conocemos de directores y supervisores en telesecundaria?

Encuentro un punto de exploración sobre el limitado y escaso conocimiento sobre directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos para entender a la telesecundaria como sistema complejo. Tener presente, apenas, la cantidad de dichos docentes en funciones específicas

en el estado de Veracruz, es una *mancha* sobre lo que sabemos de ellos. Son actores educativos que están presentes en las actividades y funcionamiento de la modalidad, que ocupan un *espacio* o *posición* diferencial respecto a lo que otros realizan. Es decir, cada uno despliega una serie de prácticas que, intuyo, estructuran a la telesecundaria en Veracruz. Pero, ¿quiénes son dichos actores?, ¿qué lugar ocupan?, ¿qué actividades o prácticas articulan en relación a los resultados educativos? Comienzo a perfilar las preguntas al aire sobre telesecundaria en relación con sujetos educativos de la modalidad.

Teniendo poca información sobre quiénes son y dónde se encuentran las y los docentes con funciones de dirección, supervisión, jefatura de sector, asesoramiento técnico pedagógico y la forma en cómo interactúan en telesecundaria, puedo voltear a preguntar cuál es su función, qué hacen desde sus ámbitos de autoridad, cómo intervienen en el desarrollo de la modalidad o de qué forma cruzan sus acciones con las de otros actores de la modalidad. Al no tener puntos de referencia sobre *lo que hacen* los diversos actores, cuento con distintas posibilidades por adentrarme a conocer y comprender a los mismos, más allá del *deber ser*.

En otras palabras, me interesa conocer elementos del *ser* en la función desde su proceso de formación como director, supervisor, jefe de sector o asesor técnico pedagógico. Abandono responder el *deber ser* de estos actores, ya que existe una vasta información al respecto desde documentos oficiales y normativos que emite la Secretaría de Educación Pública, así como lineamientos de control escolar. Dichos dispositivos -o bien, políticas- no se encuentran excluidas de este trabajo, sino serían empleados como puntos referenciales para comprender el lugar que ocupan dichos actores.

I.2 Revisión de la literatura

En la presente revisión de la literatura consulté los Estados del Conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa en los periodos 1992-2002 y 2002-2011. A la par, consulté revistas electrónicas arbitradas e indexadas, particularmente la Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE) de la edición número 32 (2007) al número 81 (2019), la Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Revista Sinéctica, Revista Iberoamericana de Educación y la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Consideraré

buscadores y bases de datos, de los cuales destacan IRESIE (Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa) y EBSCO.

Durante la indagación en los Estados del Conocimiento del COMIE, bases de datos y buscadores, encontré numerosos trabajos de investigación sobre la telesecundaria relacionados a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, aspectos del currículo y empleo de estrategias didácticas o pedagógicas, así como metodologías de trabajo en el aula a través de diversas técnicas. De hecho, el área que incluye aspectos de la enseñanza y aprendizaje en el modelo educativo de telesecundaria es el mayormente investigado. Existen numerosas publicaciones, tesis y artículos que denotan los aspectos inherentes al trabajo en aula, su relación con las disposiciones oficiales como los programas de estudio y las relaciones entre alumnos y maestros.

Muestra de ello, es el repositorio de tesis de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Red Federada de Repositorios Institucionales y Temáticos de Acceso Abierto de México (REMEDI, 2017), que en su portal de índice de tesis digitales incluye trabajos, de instituciones nacionales, que tienen como objeto de estudio los procesos de aprendizaje, de enseñanza, las relaciones en aula, el papel del docente en las actividades y estrategias didácticas, los enfoques pedagógicos, entre otros. La eficacia del modelo educativo de telesecundaria es matizada por los resultados en este campo de investigaciones¹⁰. Debido a que mi interés en esta investigación va relacionado con otros actores afuera del aula escolar, pero ubicados en el sistema de telesecundaria, excluí las producciones sobre aspectos pedagógicos o áulicos, ya que prioricé matices que denoten cualidades de las continuidades y rupturas en el *ser* de los *otros* actores.

A colación de lo anterior, el margen de fechas de publicaciones revisadas comprendió del año 2000 al 2020, ya que considero que el referente empírico y la técnica metodológica (entrevistas semiestructuradas) requerían la delimitación temporal a estudiar. Con la intención de perfilar el campo de trabajo y las tensiones entre el referente teórico, empírico y la pregunta de investigación (Buenfil Burgos, 2012), configuré la revisión de la literatura de este trabajo con base a acotaciones particulares, ya que en un primer acercamiento a las investigaciones que han tomado como objeto de estudio a la telesecundaria, su modelo, su estructura y sus componentes, identifiqué que ha sido ampliamente documentada desde varias aristas.

¹⁰ Como muestra de los contrastes en el campo de la pedagogía en telesecundaria. Para mayor información consultar la bibliografía de Emilio Ricaño (2017).

Cabe mencionar que, en sintonía a los criterios que configuraron la revisión de la literatura, atendí al periodo en el cual se desarrolló el trabajo de campo o el análisis de documentos en cada investigación, sin menoscabar la distinción entre investigaciones cualitativas y cuantitativas. En las primeras, se focalizan los procesos sociales inherentes a las acciones de los sujetos, así como aproximaciones hermenéuticas o interpretativas de los documentos o procesos mientras que, en las investigaciones de corte cuantitativo, se pretende explicar la realidad desde observaciones o aspectos cuantificables de los fenómenos sociales (Sánchez, 2017).

Perifilé una serie de aportes que ubiquen la discusión de la telesecundaria, aristas que puntualicen el devenir histórico o contextual, así como también que incluyeran a sujetos específicos, primordialmente asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector. Al final, recuperé 10 trabajos e investigaciones. De manera sintetizada, la siguiente tabla presenta la distribución de trabajos e investigaciones recuperadas. Se indican al o los autores, año de publicación, así como algunas observaciones sobre el esbozo metodológico que emplearon. De igual forma, se señala el periodo en el cual se efectuó el trabajo de campo de cada investigación.

Tabla 6
Investigaciones recuperadas en la revisión de la literatura

Autores	Año	Corte	Apuntes teóricos	Esbozo metodológico	Momentos del trabajo de campo
Torres y Teuti	2000	Cuali	Integra elementos de los programa compensatorios; sus objetivos y las políticas sociales.	Actividades in situ con triangulaciones desde la revisión documental.	No se especifica
Castillo, Fuentes, Lule y Campos	2010	Cuali	Recupera los rasgos normativos y deseables de la función supervisora expuestos en dispositivos normativos de la Secretaría de Educación de Veracruz.	Entrevistas a 24 supervisores escolares. Se realizaron tres grupos de discusión	No se especifica
Treviño y Sánchez	2014	Cuali	Análisis de orientación político-discursiva: directrices de políticas públicas (Aguilar; Flores) y de significación e interpelación (Torfing; Saussure)	Entrevistas semiestructuradas a docentes, directores, alumnos y responsables de tiendas escolares	Abril y mayo de 2011
Miranda, Santiago e Islas	2015	Cuali	Marco analítico desde la Gestión Intermedia (GI), con base en los lineamientos de buenas prácticas para el estado de Entrevistas a 24 supervisores escolares y Puebla	Entrevistas semiestructuradas y grupos focales con supervisores, asesores técnicos, directores, docentes, padres de familia, alumnos, así como observaciones en escuelas telesecundarias	No se especifica
Cuevas y Porras	2015	Cuali	Unidad analítica de liderazgo académico transformacional y compartido, así como lineamientos normativos e institucionales en relación a la pertinencia, innovación y sostenibilidad de las buenas prácticas educativas	Revisión documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con supervisores, asesores técnico-pedagógicos, personal administrativo y jefe de sector. Observación etnográfica en el consejo técnico del sector	No se especifica
Rodríguez y Elizondo	2015	Cuali	Modernización líquida (Zygmund Bauman) y categorías de estudio sobre gestión y desarrollo institucional	Observaciones de campo en escuelas telesecundarias y entrevistas abierta y grupos focales con distintos actores escolares	No se especifica
Gordillo	2016	Cuali	Desde la mirada de los estudios regionales. Marco de referencia; teoría crítica. Sandín: subjetivismo.	Marco fenomenológico. Emplea: Entrevistas a profundidad/abiertas, grupo de discusión y relatos biográficos.	Octubre de 2012 a abril 2014
Ricaño	2017	Cuali	No es explícito, pero ofrece un seguimiento histórico a las reformas en educación secundaria (1993 a 2006)	Marco interaccionismo-simbólico; entrevistas a profundidad	No se especifica
Mantilla	2018	Cuali	No es explícito, pero se hace presente el análisis del sistema de telesecundaria y la educación intercultural; apropiación del espacio por los actores	Marco etnográfico; observación simple y participante, entrevistas, encuestas (alumnos) y visitas a actividades culturales	2012 a 2015
Guzmán y Reyes	2019	Mixta	Marco normativo de la función del supervisor (lineamientos de la SEP)	Estudio exploratorio (Aguascalientes) a 180 supervisores (17 de telesecundaria); cuestionario y entrevistas semiestructuradas	Ciclo escolar 2017-2018

Fuente: Elaboración propia.

De los diez trabajos recuperados, solo uno es un trabajo metodológico mixto (Guzmán y Reyes, 2019). Considerando la fecha de publicación de cada trabajo, todos se encuentran desarrollados desde inicios del siglo XXI, lo que denotaría una problematización actual del estado que guarda la telesecundaria. Es imposible homogenizar el referente teórico empleado en todos los trabajos. Las investigaciones se distinguen por marcos disímiles que emplean para comprender a la telesecundaria y sus actores. Sin embargo, existe una notable presencia de investigaciones que colocan en la discusión la direccionalidad de las políticas educativas (Torres y Tenti, 2000; Ricaño, 2017) y sus procesos de interpelación o significación (Treviño y Sánchez, 2014; Gordillo, 2016; Mantilla, 2018) con los actores.

Debido a que en este trabajo investigativo priorizo a docentes en funciones directivas o de supervisión, también recuperé indagaciones que retoman un marco organizacional o institucional (Castillo, Fuentes, Lule y Campos, 2010; Miranda, Santiago e Islas, 2015; Cuevas y Porras, 2015; Rodríguez y Elizondo, 2015), donde sobresalen categorías como gestión, desarrollo institucional, proyecto de gestión, lineamientos normativos, innovación, entre otras. Por otra parte, en las investigaciones que explicitaron el trabajo de campo (Treviño y Sánchez, 2014; Gordillo, 2016; Mantilla, 2018), develan el lugar que atravesaba la telesecundaria y su relación con los sexenios gubernamentales y políticas implementadas, lo que se traduce como momentos específicos en el devenir histórico.

Todas las investigaciones recurrieron a un trabajo de campo que priorizó las entrevistas a informantes clave, ya sea docentes, directivos, supervisores e incluso a padres de familia, cooperativas y, también, alumnos. A través de esta técnica, recuperaron experiencias, actividades o procesos que los agentes educativos desarrollan y que, primordialmente, representan sentidos o significaciones a lo que dispone cada actor educativo.

En las siguientes líneas describo los resultados, conclusiones u observaciones que recuperé en la revisión de la literatura y que ofrecen pautas en la discusión y problematización a la telesecundaria, manteniendo una estrecha relación con mi referente empírico y objeto de estudio. Es decir, mantuve interés en los posibles cruces que se articulan a la formación de identidades de los sujetos participantes en la telesecundaria.

I.2.1 ¿Qué se ha investigado sobre la telesecundaria y sus agentes educativos?

Rosa María Torres y Emilio Tenti Fanfani (2000) realizaron un análisis y sistematización sobre los Programas Compensatorios, particularmente la educación comunitaria, a cargo del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), y la telesecundaria. Se realizaron actividades *in situ* en los estados de Sinaloa, Hidalgo y Estado de México para conocer la forma en cómo operan los programas y el impacto que se genera en los contextos. Los autores parten del reconocimiento de las políticas neoliberales aplicadas en el país desde la década de los años ochenta del siglo pasado, políticas que ocasionaron modificaciones en las estructuras sociales, desigualdad en la distribución de la riqueza y desigualdades en el desarrollo social.

Aunado a lo anterior, también reconocen que desde la década de los años noventa, la desigualdad de los recursos educativos, así como el rezago educativo, se encontraban en la agenda política. La telesecundaria se posiciona, entonces, como un *programa* de acciones ordenadas en función de atacar un problema previamente diagnosticado en tanto aumentar los índices de eficiencia terminal y alfabetización en los jóvenes de comunidades rurales o indígenas. Sería *compensatorio* en la medida que equilibrara las desigualdades educativas (Torres y Tenti, 2000). De esta forma, la telesecundaria sería un instrumento desde el espectro público bajo lineamientos de *política pública educativa*.

Sin embargo, los autores develan que la intencionalidad de los programas compensatorios fue, de alguna manera, resolver la deuda educativa en relación a la cobertura. “La experiencia indica que es más fácil distribuir recursos y mejorar ‘las cosas’ de la educación que capacitar y ‘empoderar’ a los agentes, desarrollar conciencia y el conocimiento en las personas para cambiar los modos de hacer” (Torres y Tenti, 2000, p. 11). A raíz de la cita anterior, Santos del Real (2001) recuperó la función “igualadora” de la telesecundaria para explicar el sostenimiento en la demanda y las desigualdades en la oferta del servicio de telesecundaria¹¹. Torres y Tenti (2000) indican que un elemento que favoreció a la política de los programas fue la participación social como guía en

¹¹ En suma, la autora afirma que la telesecundaria (frente a las secundarias técnicas y generales) reconoce las características sociales y de rezago educativo que los contextos de sus alumnos tienen y por tal, debe *compensar* las desigualdades generadas para lograr aprendizajes comunes en todos los estudiantes sin importar los rasgos sociales. Concluye que la telesecundaria opera de forma inequitativa y fortalece las desigualdades preexistentes; no compensa los desfavorables ambientes socioculturales ni hace frente a la desigualdad en las oportunidades educativas previas de los estudiantes.

el trabajo comunitario y en la operación de la telesecundaria. Estas experiencias representaron articulaciones entre la sociedad y la educación. Sin embargo, reconocen, no es posible abatir el rezago educativo, ya que:

Si los niños viven en hogares en situación de indigencia, tienen problemas de alimentación y contención afectiva, viven hacinados en viviendas inadecuadas, tienen que contribuir con su trabajo a la supervivencia familiar, son objeto de violencia y agresión, no están en condiciones de aprender en forma consistente y sistemática. (p. 20).

La solución radicaría en la implementación de políticas de forma diversificada, integrales y específicas a los contextos. A propósito, los autores reconocieron que la telesecundaria, a inicios del siglo XXI, se encontraba en un estado de “institucionalización”, lo cual permitía que la participación social trascendiera en la articulación de acciones entre padres de familia y maestros a través de proyectos productivos y tecnológicos.

A la par, los autores pusieron sobre la mesa la paradoja que persigue a la telesecundaria como una innovación y también, como oferta de *segunda*. Torres y Tenti (2000) destacan como dignos a sobresalir el modelo docente de la telesecundaria, así como su estructura, modelo educativo y modelo comunitario. Concluyen que es necesario percibir a los programas comunitarios y a la telesecundaria como *alterativos* del sistema escolar, es decir, “con capacidad para incidir en éste promoviendo cambios que son indispensables para avanzar tanto en términos de calidad como de equidad” (Torres y Tenti, 2000, p. 40). En suma, la telesecundaria responde a elevar la equidad en el sistema escolar, pero no será posible si no se diagnostican las fallas contextuales o si se niega la experiencia en la capacidad de transferir el modelo al sistema educativo regular.

Al respecto, encuentro oportuno la continuación de investigaciones que aborden los sentidos que confieren docentes y estudiantes a la modalidad, pero también las percepciones que *otros* sujetos encuentran frente a las carencias técnicas o de infraestructura de la telesecundaria. De esta forma, se posibilita la apertura a un camino que explore las maniobras que los *otros* sujetos realizan para cumplir con sus responsabilidades, el lugar que ocupa cada sujeto, así como los sentidos desembocados en la experiencia educativa.

Tenti y Torres (2000) centraron su atención en la modalidad de telesecundaria como un sistema complejo que ha avanzado a lo largo de su trayecto histórico. Pensar a la telesecundaria como un sistema implica reconocer en ella distintos materiales y recursos físicos, así como actores que despliegan actividades encaminadas a las expectativas o aspiraciones que, desde la política educativa, se esperan cumplir. En esta sintonía las y los participantes de la modalidad juegan un papel importante. Estudiantes y docentes son destinatarios finales de las acciones que se desprenden en el sistema, pero también existen los *otros* sujetos -directores, asesores técnico-pedagógicos, supervisores y jefes de sector- que se encuentran entre quienes implementan, y formulan las operaciones y los destinatarios finales. Las aspiraciones y demandas iniciales transitan a través de ellos complejizando con mayor alcance a la modalidad.

Para conocer quiénes son estos *otros* sujetos, Reynaldo Castillo, Fabio Fuentes, María de Lourdes Lule y Guadalupe Campos (2010) exponen los resultados obtenidos tras entrevistar a 24 supervisores del sistema federalizado de telesecundarias en Veracruz y realizar tres grupos de discusión con dichos sujetos. Los autores reconocen que las características geográficas, institucionales y de infraestructura mantienen una relación que permite el análisis para conocer la función supervisora. Es decir, para los autores, estos factores condicionan el conocimiento del estado actual en el que se encuentran laborando las y los supervisores.

Identifican que la función de supervisión se encuentra normada por los lineamientos legales que la Secretaría de Educación Pública y la Secretaría de Educación de Veracruz establecen para dicha función, a pesar de que los documentos estén fechados a la década de los años ochenta del siglo pasado (Castillo *et al.*, 2010). En estos dispositivos, se establece el perfil del docente que cumple con la función de supervisión y las actividades esperadas a desempeñar. Los autores identificaron la existencia de distintos mecanismos de acceso a la función supervisora. Por un lado, la postulación por propuesta oficial desde el departamento de Recursos Humanos de la SEV y, por otro lado, la propuesta sindical del SNTE por medio de un escalafón valorativo.

Los docentes que aspiran a cumplir funciones de supervisión encuentran sentido en ella por mejores condiciones salariales, debido a los méritos profesionales o sindicales o bien, para ejercer liderazgo y autoridad entre sus compañeros o acercarse a su lugar de origen. Sin embargo, mencionan los autores que:

Acceder a la función supervisora es, y ha sido un tema a debate por las condiciones de poder -reglado y no reglado- que se entretujan en la selectividad, debido en parte por la ausencia de criterios normativos; esta situación viene acompañada de actitudes conducentes al desgaste emocional por parte de los supervisores que, por méritos profesionales, se les asignó la clave. (Castillo *et al.*, 2010).

De esta forma, la convergencia de los distintos mecanismos de acceso a la función, principalmente aquella proveniente del sindicato, complica la identidad de los supervisores, ya que los participantes de la investigación reconocen que estos procesos cambian la connotación de prestigio y liderazgo de la función. Para Castillo *et al.* (2010) quien desempeñe funciones de supervisión deberá ser “un profesional que conozca o maneje la legislación laboral, los lineamientos de certificación y control escolar, el uso de tecnologías de la información” (pág. 44).

Tras realizar el análisis de las distintas categorías, los autores concluyen una serie de aspectos relacionados a las necesidades de formación y capacitación de quienes ejerzan funciones de supervisión. Con relación al objeto de estudio de esta investigación, cabe destacar los siguientes aspectos. En primer lugar, la implementación de una política educativa que defina y guíe la función supervisora (Castillo *et al.*, 2010). En la misma sintonía, crear “mecanismos normados que regulen el acceso, permanencia, evaluación y término de la función supervisora” (Castillo *et al.*, 2010: 54). Es decir, delimitar las disposiciones para quienes cumplan la función de supervisión y, aunado a ello, la oferta de programas formativos que consideren las necesidades y particularidades de la modalidad.

Por otro lado, se identificaron dos ámbitos en los que recae la función supervisora, los cuales representan el quehacer cotidiano de la función, a saber, las actividades técnico-pedagógicas y aquellas relacionadas a lo administrativo. Respecto a las primeras, los supervisores señalan los espacios de apoyo y asesoramiento hacia docentes y directores como los espacios satisfactorios en su función. Es por ello que las visitas a las escuelas, el acercamiento con la comunidad escolar y docentes, son las acciones más satisfactorias en su función.

Respecto a las actividades administrativas, Castillo *et al.* (2010) identificaron que dichas acciones son parte de la cotidianidad de los supervisores, sin embargo, representan actividades menos satisfactorias para su función, ya que consideran que les distraen de los objetivos técnico-pedagógicos. Es importante mencionar que, en el caso de las telesecundarias de Veracruz, las zonas

escolares están integradas entre 15 a 30 planteles ubicadas en distintos contextos (rurales e indígenas, principalmente), siendo atendidos por un promedio de 80 a 130 docentes en cada zona escolar.

Por último, los autores concluyen que el supervisor debe cumplir con una serie de cualidades y aptitudes en su función. A saber:

Capacidad de reflexión y autorregulación de sus acciones, la planeación y organización del tiempo, compromiso en su formación continua, conocimiento y control de sí mismo, liderazgo, capacidad de promover el trabajo colegiado, capacidad de relacionarse y comunicarse con los demás de manera respetuosa y conciliadora; gestionar en el aseguramiento de las mejores condiciones institucionales y capacidad de negociación en la solución de conflictos. (Castillo *et al.*, 2010: 56).

Sobre este último punto, se espera que las acciones de los supervisores, (junto a su personal expectativa) estén encaminadas hacia la mejora continua en el aprendizaje de sus estudiantes. Tras exponer los resultados obtenidos, los autores concluyen la importancia de las necesidades de formación de los supervisores escolares en el estado de Veracruz. Dichas necesidades están relacionadas con las capacidades deseables de los supervisores, los contenidos relevantes a trabajar, así como las condiciones institucionales que se requieren mejorar.

Por su parte, Treviño y Sánchez (2014) realizaron un estudio exploratorio sobre la implementación de los lineamientos sobre la regulación y distribución de alimentos y bebidas en escuelas telesecundarias. Los autores emplearon herramientas del análisis de políticas públicas y desde lo político del discurso para conocer las subjetividades que se generan en los maestros, directores, alumnos y encargados de las tiendas escolares. El estudio retoma los Lineamientos como las políticas que están de fondo, en este caso, de las percepciones de los agentes escolares, ante ello Treviño y Sánchez (2014) buscaron las resignificaciones e interpelaciones de los sujetos en los Lineamientos. Para los autores, esta política educativa sería el conjunto de disposiciones que contienen significaciones y se encuentran en procesos de interpelación y regulación de los sujetos a través de promesas de mejora. De esta forma, las políticas buscan persuadir y crear nuevos sujetos, interpelarlos.

Los autores explican que las políticas educativas, al ser colocadas en la estructura del sistema educativo, son *objetos* sociales constantemente resignificadas. Es decir, las políticas no son procesos aislados de los sujetos, sino que se transforman dentro de las instituciones y en la vida de las personas: son constantemente moldeadas (Treviño y Sánchez, 2014). Debido a que los autores buscaban las resignificaciones de los sujetos, desarrollaron entrevistas semiestructuradas a un maestro, el director, un alumno y el encargado de la tienda escolar de dos escuelas telesecundarias en el estado de Veracruz. A través de estas entrevistas, Treviño y Sánchez (2014) identifican que los procesos de difusión y capacitación en los nuevos lineamientos para docentes y directores, no fueron claros; los directores optaron por otros canales de información como internet y pláticas entre directores para acercarse a los lineamientos.

Esta situación, aunada a los estilos de gestión por parte de los directores, complicó la asimilación de los lineamientos, pero debido a que los participantes identificaron procesos de normatividad, buscaron las posibilidades por implementar dicha política en su escuela. Los autores concluyen que “los lineamientos buscan regular la venta y consumo al interior de las escuelas con alcances más amplios que, sin embargo, son cuestionados frente a la dinámica interna y externa del mismo centro escolar” (Treviño y Sánchez, 2014). En otras palabras, los lineamientos son sobrepasados por las necesidades o características de las escuelas, el cruce de quienes se encuentran involucrados, sus demandas, aspiraciones y soluciones.

El trabajo de Treviño y Sánchez (2014) abre una vertiente más para estudiar a la telesecundaria. Los autores optan por incluir referentes teóricos desde el análisis de políticas públicas y desde lo político del discurso para comprender lo que ciertos sujetos de la modalidad hacen con una política pública. Entre líneas, este trabajo pone en tela de juicio la unidireccionalidad de las políticas educativas y, en su lugar, ofrece elementos que complejizan las decisiones que los sujetos desembocan en relación a los lineamientos. Directores y docentes buscaron los caminos posibles para cumplir las demandas solicitadas, creando un terreno de disputas o tensiones entre *lo que hacen* y *lo que deberían hacer*.

Al visibilizar a *otros* sujetos partícipes en telesecundaria, requiero también conocer prácticas o acciones que caractericen su presencia en la modalidad. Bajo un referente teórico diferente al empleado por Treviño y Sánchez (2014), Francisco Miranda, Saraí Santiago y Juana Islas (2015) presentan el informe final sobre el protocolo investigativo de buenas prácticas en la

jefatura de sector número seis del estado de Puebla para escuelas telesecundarias generales. El trabajo fue parte de un proyecto más amplio que evidenció buenas prácticas de supervisión escolar en el marco del Programa Escuelas de Calidad con apoyo de la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla (Miranda López y Cervantes Jaramillo, 2015).

Los autores realizaron un trabajo cualitativo con la intención de recuperar percepciones y opiniones de supervisores, asesores técnicos, directores, docentes, padres de familia y estudiantes sobre “elementos, acciones y áreas de buenas prácticas desarrolladas e impulsadas desde la jefatura [de sector]” (Miranda, Santiago e Islas, 2015, p. 33). Desarrollaron seis grupos focales correspondientes a los distintos actores involucrados y realizaron dos entrevistas semiestructuradas, una con el jefe de sector y otra más con la Jefa de Coordinación de Desarrollo Educativo en el estado. El referente teórico empleado fue la Gestión Intermedia (GI), ya que los autores consideran que a través de esta perspectiva lograrían conocer los procesos de gestión que se desarrollan en la implementación de las políticas entre la cúpula del sistema educativo y las escuelas.

Bajo la mirada de la gestión intermedia, queda en relieve el espacio o instancia entre quienes diseñan las políticas educativas y las escuelas, es decir, este referente reconoce que existen más actores involucrados en la ejecución de los programas educativos, no solo aquellos que *escriben* las políticas y aquellos que laboran en el aula. Dentro de un margen de polos *opuestos*, la GI visibiliza el espacio intermediario en una secuencia de procesos para implementar las políticas educativas, pero orientados hacia el cumplimiento de las mismas:

La GI [Gestión Intermedia] se ha visto como un segmento de la estructura burocrática que sirve como dispositivo de ejecución, a nivel de las escuelas, de las políticas y acciones que se definen desde el ápice del sistema. Por ello, la mayoría de las veces se afirma que desempeñan el rol de correas de transmisión entre las directrices centrales y las escuelas, y entre éstas y las políticas nacionales. Sin embargo, si bien esto describe formalmente el lugar de la GI en las estructuras organizacionales de los sistemas educativos, no parece reflejar del todo el complejo entramado que supone ni su importante contribución en el desarrollo y ejecución, monitoreo y retroalimentación de las políticas, programas y acciones orientadas no solo a impulsar una línea de eficacia educativa, sino a hacer gobernables distintos procesos. (Miranda, Santiago e Islas, 2015, p. 35).

Lo que los autores reconocen como un entramado complejo es observado por Treviño y Sánchez (2014) como los procesos de significación e interpelación que exponen las políticas educativas a los sujetos y los persuaden por medio de promesas de mejora. Entonces, la GI enfoca los programas y acciones, enfatizando su unidireccionalidad y descuidando las tensiones que moldean o afectan a los sujetos en la ejecución de las políticas. Por ello, considero que la GI omite las mediaciones que desenvuelven los sujetos entre la promesa de mejora y la cotidianidad de la escuela: cada otro sujeto también *inyecta* parte a las aspiraciones, símbolos y significados en el proceso.

Los autores desarrollan una radiografía minuciosa sobre las características contextuales presentes en las comunidades donde operan las 45 escuelas que conforman la jefatura de sector en la sierra nororiental del estado de Puebla. Las escuelas se distribuyen en cuatro zonas escolares y atienden a cuatro municipios. El contexto social se caracteriza por altas tasas de analfabetismo, pobreza, marginación, rezago educativo, bajos ingresos económicos familiares, problemas de desnutrición en jóvenes y carencias en cuanto a infraestructura tecnológica (principalmente acceso a internet), predominan las escuelas unitarias, bidocentes o tridocentes, a la par de limitaciones en cuanto a la infraestructura escolar. Debido al reducido número de alumnos, las escuelas no reciben recursos de programas federales.

El panorama contextual que distinguen Miranda, Santiago e Islas (2015) no presenta grandes diferencias de aquel identificado por Torres y Tenti (2000) a inicios del siglo XXI. Con esta situación, observo con detenimiento que los contextos vulnerables en los que se encuentran la mayoría de las telesecundarias sobrepasan y complejizan en gran escala el carácter equitativo que se le ha otorgado a la modalidad. Este escenario me invita a considerar que los *otros* sujetos podrían ocupar espacios estratégicos entre quienes escriben las políticas y los contextos donde se encuentran escuelas -abarcando a estudiantes, docentes y directivos.

Miranda, Santiago e Islas (2015) conjuntaron sus resultados en dos grandes ámbitos de acciones y prácticas. Por un lado, acciones encaminadas a cumplir la norma administrativa y, por otro lado, aquellas prácticas que *trascienden* lo normativo y presentan innovaciones educativas y de gestión. Centré mi interés en el segundo ámbito de resultados, ya que las prácticas normativas del sector se encuentran encaminadas a prácticas evaluativas de aquello que se espera cumplir en la modalidad en tanto se mantengan dentro de los criterios o estándares de evaluación. Es decir,

las prácticas normativas responden, en sí mismas, a mantener el cumplimiento de las políticas en tanto sean transformadoras dentro de los márgenes esperados.

Para los actores participantes, las intervenciones que buscan cometer la norma son aquellas que generan “más y mejores condiciones educativas” (Miranda, Santiago e Islas, 2015, p. 43). Por medio del análisis en los grupos focales, los autores encontraron que integrantes de la jefatura de sector realizan actividades encaminadas a la capacitación de sus actores, promueven canales de comunicación y trabajo colegiado, así como el impulso por articular saberes y habilidades por medio de las experiencias a lo largo de la trayectoria docente.

Sin embargo, los resultados se encuentran delimitados por el cumplimiento de la Normalidad Mínima¹² deseable en la acción de cada actor educativo. En este sentido, la investigación precisó un marco “de los esfuerzos desarrollados para cumplir lo que se tiene que cumplir” (Miranda, Santiago e Islas, 2015, p. 54). El proyecto investigativo no consideró las negociaciones que se generan a través de la gestión de recursos y acciones encaminadas a fines específicos donde se involucran distintos sujetos. Reconozco que este escenario representa otra mirada al problema, colocando a discusión los alcances de las *buenas prácticas* educativas y dotando de pertinencia y relevancia la contextualización que se genera en las escuelas.

En otras palabras, considero pertinente pensar en cómo las *buenas prácticas* se posicionan como *buenas* ante un escenario desafiante y complejo donde quienes desarrollan las prácticas no se encuentran exentos de cargas aspiracionales y demandas particulares. Por tal, la GI no es la *correa de transmisión*, lineal, vertical y autónoma entre autoridades y escuelas, sino “[La Gestión Intermedia] llega a extremos de describir comportamientos autárquicos positivos, es decir, cumple las finalidades y objetivos educativos marcados por la ley desde sus propias trincheras y recursos, a pesar de lo limitado que puedan resultar éstos” (Miranda, Santiago e Islas, 2015, p. 66). Las políticas y programas *llegan* a las escuelas por lo que resulta interesante comprender los márgenes de maniobra que poseen *otros sujetos* como asesores técnicos, directores, supervisores, jefes de sector ante diversas normas o distintas promesas de mejora: ¿de qué forma llegan las políticas educativas a los sujetos y a sus contextos?

¹² Se refiere a una serie de ocho condiciones “básicas indispensables de primer orden que deben cumplirse en cada escuela para el buen desempeño de la tarea docente y el logro de aprendizajes del alumnado” (DOF, 2013).

El trabajo de Miranda, Santiago e Islas (2015) fue incluido en un proyecto investigativo más amplio en relación a las buenas prácticas de supervisión escolar en el estado de Puebla. Con la finalidad de documentar aquellas acciones o procesos innovadores en gestión, acompañamiento y supervisión escolar, la Secretaría de Educación Pública del estado de Puebla registró 17 buenas prácticas de supervisión escolar en la educación básica (Miranda López y Cervantes Jaramillo, 2015), entre las cuales se encuentra el trabajo anteriormente citado de Miranda, Santiago e Islas, así como la empresa de Cuevas Ramírez y Porras Hernández (2015) y aquella de Rodríguez y Elizondo (2015) sobre jefatura de sector y supervisión, respectivamente, en el subsistema de telesecundaria en el estado de Puebla.

El trabajo de investigación realizado por Lourdes Teresa Cuevas Ramírez y Laura Helena Porras Hernández (2015) titulado “Hallazgos significativos de buenas prácticas, aportes para la gestión educativa institucional” representa una indagación sobre el quehacer colectivo desde una función directiva, como lo es la jefatura de sector, que “gestiona y ejerce liderazgo para llevar a buen término los compromisos sociales del sistema educativo mexicano” (p. 79). De esta forma, las autoras reconocieron las experiencias más sobresalientes de la jefatura de sector número seis de telesecundaria en el estado de Puebla.

Dicho sector educativo se encuentra en las regiones de Tehuacán y Sierra Negra que se caracterizan por quebrados y montañosos relieves, donde predominan poblaciones con altos índices de marginación y de rezago social, problemas de conectividad (terrestre y tecnológica), así como un predominio de localidades rurales e indígenas. En el panorama educativo de las regiones de Tehuacán y la Sierra Negra no se encuentran distinciones opuestas a lo identificado por Torres y Tenti (2000) sobre el estado que aguardaba la telesecundaria a nivel nacional. En efecto, los resultados educativos de las cuatro zonas escolares que integran la jefatura de sector concentraron una cantidad elevada de alumnos en los niveles de desempeño más bajos.

Por otra parte, el sector se distingue por una mayoría de directores comisionados con grupo a pesar de que 64 de las 67 escuelas que integran el sector cuentan con tres docentes o más frente a grupo (solo una escuela es bidocente y dos son unitarias) (Cuevas y Torres, 2015). Es decir, la gran mayoría de los directores del sector seis de telesecundarias en Puebla realizan funciones simultáneas de docencia y dirección aun cuando la población estudiantil de las escuelas cuenta con la disponibilidad de docentes para cada grado.

A través de un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo, Cuevas y Porras (2015) orientaron su trabajo en recuperar prácticas y labores del equipo que conforma la jefatura de sector número seis de telesecundarias en Puebla. De los 12 miembros que integran el equipo de trabajo de la jefatura de sector, es menester reconocer que solo cuatro de ellos son hombres. En su mayoría, las integrantes del equipo cuentan con más de 25 años de servicio en la modalidad de telesecundaria, lo que se traduce en un cúmulo de experiencias en relación con los cambios y continuidades que han concurrido a la modalidad y marcadas por la presencia de mujeres en el sector.

En contraste, la mayoría de mujeres en este sector escolar, representa una particularidad en el sistema: a nivel nacional, la mayoría de los docentes que cumplen funciones en jefaturas cuentan con más de 20 años de servicio, pero estadísticamente (72.4% en el nivel secundaria y 74.3% en telesecundarias), son los hombres quienes retienen los puestos directivos más altos (supervisión y jefatura de sector) (INEE, 2019: 224).

La atención de las investigadoras se concentró en conocer casos únicos que representaran *buenas prácticas* de la función directiva y de liderazgo de la jefatura de sector. Para Cuevas y Torres (2015) las buenas prácticas “valen la pena” ser documentadas si se encuentran en concordancia a los criterios de pertinencia, impacto, innovación, sostenibilidad, y siempre y cuando sean “extremas, originales o fuera de lo común” (Cuevas y Porras, 2015, p. 75). Para ello partieron de la revisión del documento con el cual la jefa de sector Gloria Bravo Ginés (responsable del sector seis de telesecundarias de Puebla) concursó por un reconocimiento estatal de calidad educativa en el servicio.

Las autoras emplearon como principal unidad analítica al liderazgo académico transformacional y compartido, así como los compromisos institucionales que demarcó el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) que definen las funciones de supervisión, dirección y gestión de quienes ejercen puestos directivos. En otras palabras, colocaron al centro el papel que desempeña la jefa de sector y su equipo de trabajo ante las demandas que se espera sean cubiertas en su labor.

Dentro de este marco de análisis, Cuevas y Torres (2015) encontraron que las buenas prácticas se traducen en una “forma de realizar la actividad supervisora que permea todas las acciones y a todos los miembros del grupo” (p. 82). De esta manera, el liderazgo compartido se

expresa en un alto compromiso y motivación en cumplir aquello que el equipo cree y valora. Si bien la trayectoria profesional y el lugar que ocupa la jefa de sector expone un modelo de liderazgo, los miembros del colectivo reconocen también el lugar que les corresponden en el equipo.

Cuevas y Torres (2015) concluyen que los principales rasgos académicos que distinguen a la jefatura de sector número seis se encuentran en relación directa con el papel de liderazgo y profesional de la autoridad, en este caso, de la jefa de sector. A propósito, las autoras señalan que el perfil de cualquier encargada o encargado de la jefatura de sector requiere:

Tener una fuerte vocación docente que disfruta [aplicar en su cotidianidad] [...]. Deseos de aprender a lo largo de la vida; conocimiento de los distintos contextos que abarca el área geográfica de su sector [...]; un conocimiento sólido de todas las asignaturas de modo que para sus colegas sea un referente académico de respeto; conocimientos de administración educativa y liderazgo; buenas relaciones con sus colegas [...] y disposición a escuchar propuestas y a apoyar aquellas que tienen potencial benéfico en lo académico. (pp. 88-89).

Si el líder, mencionan las investigadoras, coloca en el centro la dimensión académica, el equipo de docentes organizará y distribuirá las actividades en relación al proyecto principal de la jefatura de sector. Entre los hallazgos identificados, existen buenas prácticas dentro de un estilo de liderazgo académico que denominaron compartido-transformacional, ya que se encuentra presente una relación entre los resultados de aprendizaje y la concordancia de los integrantes del equipo en las acciones de la jefa de sector. Es decir, las prácticas que desarrolla la autoridad inmediata, en este caso la jefa de sector, encaminan el trabajo colegiado y entre pares, así como el acompañamiento solidario y compartido, hacia un modelo de gestión y liderazgo compartido.

Pensar en la gestión a modo de “hacer que las cosas se hagan” es lo mismo a especular que, indican Cuevas y Torres (2015) la gestión sea “resolver restricciones, cumplir objetivos y lograr que un colectivo o una institución alcancen los resultados establecidos, ya sea por convicción, norma o decisión” (pág. 90). Los actores educativos *hacen* una serie de *cosas* para cumplir con las finalidades establecidas que, de alguna forma, distribuyen las responsabilidades y el trabajo, pero la convicción o la decisión se encuentran precedidas por lo que indican los documentos normativos o el INEE. Las investigadoras reconocieron ajustes en las acciones o adecuaciones a lo proyectado con el fin de cumplir con lo establecido. Cuevas y Torres (2015) señalan que:

La Jefatura de sector trata de que el supervisor que esté inserto en una realidad compleja, no se enfrente de manera aislada, sin condiciones para cumplir su tarea de mediador, entre las autoridades y el conjunto de escuelas, a las exigencias demandadas por las autoridades. [...] La supervisión es una instancia clave para planear, gestionar, evaluar y tomar decisiones políticas, que puede enriquecer e impactar los procesos y los resultados [...] Movilizar implica motivar, organizar, orientar y focalizar la atención. (pp. 91-92).

Las autoras consideran al responsable o a la responsable de algún sector escolar de telesecundaria como un actor intermedio entre otros actores *opuestos* -en una direccionalidad de manera vertical; el jefe de sector medita o moviliza las tareas que demandan las autoridades escolares y aquellas que también demandan las escuelas del sector. La supervisión, tanto como actor educativo o como puesto de gestión, sería el agente encargado o el espacio en el cual se movilizan las demandas y atenciones hacia cada polo (escuelas y autoridades escolares).

El trabajo de Cuevas y Torres (2015) es un referente en la revisión de la literatura de mi trabajo investigativo porque representa un ejercicio sobre la exploración de las características de los sujetos intermedios en el sistema de telesecundaria. Concretamente, esta investigación coloca en la discusión las “buenas prácticas” que un actor educativo en telesecundaria desarrolla en su función: la manera en cómo las autoridades intermedias responden a los llamados de las políticas, movilizan saberes y orientan sus acciones a lograr de forma positiva lo establecido. Mi objetivo de investigación no es conocer las acciones que desarrollan los directivos y se encuentren vinculadas a lo normativo, a lo deseado. Mi interés versa en las negociaciones y desplazamientos que directivos, como quienes se desempeñan en la jefatura de sector, tienden a modular para efectuar sus objetivos, a la vez que dichas metas se encuentran atravesadas por las aspiraciones personales o contextuales.

En una lógica de interpretación similar se encuentra la investigación de Miguel Ángel Rodríguez y Aurora Elizondo Huerta (2015), quienes averiguaron en qué medida el proyecto de supervisión de la zona escolar 35 en el estado de Puebla “pretende modificar las prácticas institucionales para construir una nueva cultura escolar” (p. 357). Para ello realizaron observaciones de campo en las 14 escuelas que conforman la supervisión mencionada, así como entrevistas abiertas y grupos focales con el supervisor, asesores técnicos, directores, docentes y alumnos de la zona. Rodríguez y Elizondo (2015) se apoyan de la postura de Zygmunt Bauman,

quien reconoce un escenario social en medio de constantes tensiones entre demandas de modernización líquida, prácticas tradicionalistas y mecanismos de evaluación y rendición de cuentas que exigen, en este caso, a los actores educativos una respuesta rápida en sus acciones y resultados.

El contexto sociodemográfico en el cual se encuentra la zona escolar 35 del estado de Puebla no presenta muchas diferencias en los rasgos educativos identificados por Torres y Tenti (2000) quince años atrás. Lo que sí se destaca en este trabajo, son los altos índices de migración en la mayoría de las localidades donde opera la telesecundaria. Esta situación se convierte, a la larga, en un foco de disminución de la matrícula que atendería la modalidad en la zona, minando su presencia en la sociedad. El proyecto de la supervisión 35 de telesecundarias en Puebla ambiciona a impactar en dicha realidad a través de una formación integral en el estudiante.

El supervisor de la zona es el actor principal en la planeación y ejecución del proyecto. Él fue el responsable del diseño, organización e implementación del proyecto denominado “Para ir más a fondo” que se conforma por una serie de 45 acciones encaminadas a la formación de comunidades de aprendizaje, la participación social, así como el fomento de la democracia como estilo de vida (Rodríguez y Elizondo, 2015). Apoyándose de una conceptualización de gestión escolar como las estrategias que conjuntan compromisos asumidos por la comunidad escolar, los autores identifican que el proyecto, a pesar de contar con dos años de implementación al momento de hacer la investigación, “se perfila con las condiciones para la emergencia de una nueva cultura de la supervisión escolar” (pág. 362), de esta forma se encamina como una *buena práctica* de gestión institucional. Distinguen la participación activa de la mayoría de los agentes educativos, donde un gran porcentaje de docentes se encuentra convencido por los objetivos del proyecto escolar.

Es necesario reconocer que el proyecto de la zona 35 del estado de Puebla abre posibilidades institucionales para incluir al alumnado y comunidades de padres de familia de cada escuela. Sin embargo, la participación de estos agentes educativos se encuentra mediada por el grado de involucramiento de los docentes y directores correspondientes a cada escuela. Es por ello que, aun cuando el supervisor y los asesores técnicos que lo acompañan en la zona son piezas fundantes e importantes en la implementación del proyecto, en palabras de Rodríguez y Elizondo:

La realidad de cada plantel en la zona constituye un híbrido de prácticas educativas contradictorias en las que prevalece la tensión trágica entre lo ideal y lo real, entre lo deseado y lo posible. Tensión que obliga a pensar en los procesos de cambio y mejora no como un ideal que alcanzar, sino como un caminar en una dirección compartida, en un proceso de creación y recreación sistemática, que debe adquirir principios de eficacia y de sustentabilidad. (2015, pág. 362).

Los autores reconocen que la planeación del proyecto “Para ir más a fondo” es una cualidad en la puesta en marcha de sus acciones. Considerando que el camino, direccionado por el supervisor, es un espacio compartido que conjunta indicadores para señalar las áreas de mejora y así trazar los alcances de los objetivos, la planeación implica decidir acciones de relaciones de trabajo, establecer criterios y mecanismos de comunicación entre las demandas de los distintos actores. También, incorporar estructuras y enfoques pedagógicos en el quehacer de las escuelas.

Para ello, Rodríguez y Elizondo (2015) consideran que las acciones deben sustentarse en “información confiable, válida y precisa y oportuna sobre su deber ser” (pág. 369), en las características contextuales de cada escuela, en las posibilidades de integración, en las demandas y expectativas sociales, así como en “los resultados de evaluaciones desarrolladas para este fin [retos de la educación]” (pág. 369). En otras palabras, en las direcciones que las políticas educativas indican para la educación básica. Explícitamente, el proyecto escolar de la zona se base en los programas gubernamentales de Escuelas de Calidad, el Programa Nacional de lectura y la Estrategia integral para la mejora del logro educativo.

Sin embargo, no son las únicas políticas, ya que el supervisor y docentes también refieren a los programas de inclusión educativa, la prueba ENLACE (Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Educativos), así como al Plan Estratégico de Transformación Escolar (PETE) y Plan Anual de Trabajo (PAT), así como los lineamientos de Consejo Técnico como un conjunto de demandas institucionales que se aspiran a cumplir. En esta *mezcolanza*, encuentro, a la vez, un desborde de proyectos aspiracionales provenientes de las políticas educativas, pero que, en la medida del grado de involucramiento de los actores educativos, se *concentran* en el proyecto propuesto por el supervisor escolar.

En otro trabajo de investigación, José Antonio Gordillo (2016) realizó su tesis doctoral sobre las conceptualizaciones del ser docente de telesecundaria en el estado de Chiapas. Para ello,

empleó una perspectiva de análisis de estudio regionales y perspectiva de la teoría crítica. Entrevistó a tres docentes, cuatro maestros y una supervisora escolar de telesecundaria en el estado. Por medio de entrevistas a profundidad, grupos de discusión y relatos biográficos de los participantes, el autor identificó que los procesos históricos y contextuales de la región metropolitana del estado repercutieron en las conceptualizaciones que ellos tienen sobre sí mismos.

Por medio de los propios procesos de autorreflexión entre los docentes, considerando los aspectos lingüísticos y culturales que los rodean, el autor concluye que los docentes se definen como “todólogos”, gestores, “sufridos”, guerreros e integrales porque:

La acción docente tiene un gran impacto en los tejidos sociales, es importante entonces reconocer las determinaciones de los docentes en el entorno escolar [...] Sin la infraestructura adecuada y coherente con una educación de calidad y acorde a las necesidades [...], los docentes de telesecundaria encuentran serias dificultades para emprender su labor docente. Dicha labor se encuentra supeditada a los recursos disponibles, por lo que los docentes de este nivel educativo recurren a diversas prácticas en aras de solventar las carencias suscitadas durante los procesos escolares. [...] La postura que adopte [el docente] ante estas circunstancias será trascendente para el desarrollo profesional y humano de su práctica, así como de su impacto regional. (Gordillo, 2016, p. 241).

Este trabajo citado, refleja la construcción subjetiva de los docentes de telesecundaria. Principalmente opté por integrarlo en esta revisión de la literatura puesto que entre sus participantes se encuentra una supervisora. Gordillo (2016) menciona que la participación de este informante clave representó una contribución importante para recuperar históricamente el desarrollo de telesecundaria, ya que la supervisora fue fundadora de la modalidad en el estado. De igual manera, los fragmentos de entrevistas con la supervisora demuestran su conceptualización del ser docente desde la función actual que ejerce; su experiencia a lo largo de los años y funciones, le permitió construir una conceptualización más acotada sobre la acción de los agentes escolares en telesecundaria. En suma, los docentes, junto a la supervisora, subjetivan sus prácticas encaminadas al desarrollo contextual y regional de telesecundaria. En este sentido, incluir a la docente como supervisora, se presenta como un referente para comprender, en este caso, el desarrollo histórico de telesecundaria.

Emilio Ricaño (2017) recuperó las experiencias de docentes tras la implementación del Modelo Fortalecido de Telesecundaria. Afirma que dicho Modelo es abierto y flexible; el docente tiene la posibilidad de desarrollar y adecuar las características que considere pertinentes a su contexto. Las afirmaciones que recupera de los maestros entrevistados, permiten identificar dos rasgos que influyeron en la práctica docente.

Por un lado, los problemas de pertinencia sobre el modelo pedagógico: los nuevos requerimientos metódicos y el nuevo lenguaje académico fue un reto para los entrevistados. Por otro lado, Emilio Ricaño reconoce que el Modelo Fortalecido de la Telesecundaria “es comprensible a partir de su historicidad, es decir de los cambios que ha presentado a través de las distintas reformas educativas, los cuales le han dado identidad propia al modelo educativo actual” (Ricaño, 2017, p. 4). En otras palabras, la construcción histórica del modelo (en este caso, pedagógico) es lo que le da sentido e identidad a la modalidad, develando de esta forma las tensiones sociopolíticas a las cuales refiere Pablo Latapí (1999), desde un enfoque sociopolítico, que develan las continuidades e irrupciones en la construcción del sistema educativo mexicano.

Por otra parte, Diana Mantilla (2018) presenta la complejidad y poca flexibilidad, en la práctica cotidiana, que representa el modelo normativo de telesecundaria, pero enfatiza y deja sobre la mesa la importancia de la *adaptabilidad* que los docentes y alumnos realizan al currículo oficial. La autora desarrolla su investigación etnográfica en una comunidad al norte de Puebla e identifica que la escuela telesecundaria *Tetsijtsilin* se caracteriza por el énfasis en la educación intercultural; la promoción del respeto, la aceptación cultural y la relevancia de todos los alumnos. La escuela desarrolla actividades productivas como mariposario, apiario, orquideario, hortalizas, siembra de café, entre otras, así como comunidades de práctica en artes plásticas, bordados y música regional, por ejemplo, con la ayuda de participantes expertos de la comunidad.

La autora concluye que los resultados obtenidos, así como los reconocimientos por organizaciones civiles, dependen de ciertas condiciones, a saber: la directora se caracteriza por su liderazgo efectivo a favor de la comunidad; los alumnos y habitantes de la localidad son participantes activos en las actividades oficiales y extraescolares; la integración de un currículo intercultural; y por último, el desarrollo de actividades escolares y comunitarias en paralelo al modelo educativo imperante, occidental y hegemónico (Mantilla, 2018). En este sentido, el trabajo de Gordillo (2016), Ricaño (2017) y el de Mantilla (2018) representan tres aproximaciones que

priorizan a los agentes educativos dentro de un marco histórico, donde las acciones que desempeña un director o supervisor repercuten, a lo largo del tiempo, en los alcances y logros escolares.

Por último, Guzmán Ramírez y Reyes Eguren (2019) presentan los resultados preliminares sobre un estudio exploratorio sobre las funciones del supervisor en el estado de Aguascalientes en relación a las actividades de asesoría y acompañamiento que desempeñan dichos agentes educativos. Los autores sostienen que el supervisor cumple una función importante a través de la búsqueda de la calidad en la educación. Para ellos, el lugar del supervisor es estratégico en el sentido que “es un puente entre lo que se establece desde la normatividad educativa hasta lo que ocurre en el interior de las escuelas y de las aulas” (Guzmán Ramírez y Reyes Eguren, 2019, p. 2). Aunque consideran que dicho actor educativo tiene cierto margen de acción y de gestión educativa, delimitan el ámbito de competencia por medio de los documentos normativos y oficiales que dirigen la función del supervisor, particularmente su perfil deseable.

A través de un cuestionario estructurado aplicado a 180 supervisores (entre ellos a 17 supervisores de educación telesecundaria) los autores identificaron características sociodemográficas, laborales y académicas de los agentes que cumplen la función en el estado de Aguascalientes. Los hallazgos cuantitativos a través del instrumento censal presentan los resultados más frecuentes entre supervisores, destacando la presencia mayoritaria de mujeres, así como el ingreso por medio de concurso de la mitad de las y los supervisores. Por otro lado, el 51% de las y los supervisores reconocieron enfocarse al trabajo técnico administrativo y el porcentaje restante a las actividades técnico pedagógicas.

En cuanto a los hallazgos del trabajo cualitativo, a través de entrevistas semiestructuradas, los autores argumentan que los supervisores son *la voz* entre la autoridad educativa y las escuelas. Sin embargo, distinguen rasgos deseables en dichos actores educativos, sin que represente una distancia entre la acción del supervisor y lo explícito en la norma. Es decir:

La supervisión es definida a partir de dos finalidades específicas como lo son el logro de aprendizajes, vista como aquella que debe buscar todo supervisor escolar dentro de su quehacer diario y otra finalidad más orientada, desde el deber normativo-administrativo, al de la mejora de la calidad educativa. (Guzmán Ramírez y Reyes Eguren, 2019, p. 8).

Los autores afirman que los participantes no lograron “conceptualizar las funciones de asesoría y acompañamiento desde el punto de vista normativo, por lo que recurren a descripciones prácticas sobre sus acciones y labores” (Guzmán Ramírez y Reyes Eguren, 2019, p. 6). Esta situación es debatible al contrastar el carácter dinámico de la función de asesoría que las y los supervisores identificaron, junto a la formación profesional, conocimiento de los elementos normativos y experiencia acumulada que dichos actores distinguen en la ejecución de sus actividades. No conceptualizar las funciones deseables o normativas no es sinónimo de desconocimiento de ellas, al contrario, considero que son los actores quienes otorgan de sentido y relevancia a las delimitaciones de la norma.

Resulta interesante conocer las caracterizaciones que los actores desbordan en sus funciones y los sentidos que confieren a las actividades y prácticas en su quehacer habitual. Tomar como referencia a los documentos oficiales o normativos posiciona el análisis desde una mirada deseable o aspiracional que responda a los lineamientos de las funciones, en este caso, de las y los supervisores. Estos actores ocupan lugares estratégicos, como lo señalan Guzmán Ramírez y Reyes Eguren (2019), pero también se ubican entre tensiones que complejizan las acciones deseadas y aquellas ejecutadas. La supervisión podría ser *la voz* de la autoridad educativa, pero no necesariamente *habla* en lugar de ella, sino a través de las tensiones que se juegan frente a los directivos y docentes.

I.3 Encrucijadas entre el devenir histórico y la revisión de la literatura

Problematizar a la telesecundaria para la construcción de mi propio objeto conllevó al cruce de distintos elementos que intervinieron en su propia configuración como subsistema. Una vez terminada la revisión de la literatura identifiqué los siguientes elementos que me permitieron consolidar la problematización de la telesecundaria.

Dichos aspectos se encuentran entrelazados al recorrido histórico que anteriormente mencioné. Estos cruces no son vistos desde un estricto orden vertical entre los actores educativos que sostienen a la modalidad, sino que representan las posibilidades de continuidades y rupturas que cada actor desarrolló desde sus márgenes de acción entendiendo sus propias construcciones históricas y sociopolíticas (Latapí, 1999). A continuación, describo cada uno de los rasgos.

Vacíos en el conocimiento sobre telesecundaria desde sus autoridades intermedias.

La función de los maestros de telesecundaria ha sido un componente del modelo educativo que, a través del desarrollo administrativo y burocrático, ha tomado un posicionamiento activo en la escuela y comunidad. La evidencia histórica en la organización de la modalidad, demuestra que los maestros representaron una fuerza cohesiva al reconocimiento social de la modalidad, en paralelo con la apuesta de la Secretaría de Educación Pública por el crecimiento progresivo de escuelas, como respuesta a la demanda de servicios educativos del nivel secundaria en contextos rurales e indígenas.

Cronológicamente rastree una línea que conecta la *cabeza* de la jerarquía en el sistema con la *base* de la misma: la autoridad educativa federal y los maestros. Dichos actores han actuado, desde sus trincheras, para posicionar a la telesecundaria como un *subsistema* pertinente a la multiplicidad de contextos y comunidades del país. Sin embargo, poco se sabe sobre los otros actores involucrados en la modalidad, como lo son directores, asesores técnicos, supervisores, jefes de sector y autoridades estatales de telesecundaria¹³.

Existe bibliografía¹⁴ vasta sobre el actuar de docentes, alumnos y padres de familia de telesecundaria. Sin embargo, quedan lagunas de conocimientos sobre los otros actores que conforman al modelo de telesecundaria: supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógicos.

De forma puntual, tras la revisión de la literatura, solo dos trabajos incluyeron como participantes de investigaciones a asesores técnico-pedagógicos de telesecundaria (Miranda, Santiago e Islas, 2015; Cuevas y Porras, 2015) y únicamente cuatro de los diez trabajos recuperados, explícitamente, desarrollaron trabajo de campo con directores de telesecundaria (Treviño y Sánchez, 2014; Miranda, Santiago e Islas, 2015; Rodríguez y Elizondo, 2015; Mantilla, 2018). En contraste, en cinco investigaciones participaron supervisores (Miranda, Santiago e Islas, 2015; Cuevas y Porras, 2015; Rodríguez y Elizondo, 2015; Gordillo, 2016; Guzmán y Reyes;

¹³ Entre los trabajos recuperados en la revisión de la literatura, se encuentran algunos estudios que incluyeron entrevistas a supervisores, jefes de sector y directores (Miranda, Santiago e Islas, 2015; Cuevas y Porras, 2015; Guzmán y Reyes, 2019). Sin embargo, se refieren a ellos desde sus funciones normativas, incluyendo su *deber hacer*.

¹⁴ Por mencionar algunos trabajos destacan los aportes de Quiroz (2003), Reyes (2010), Santos (2001).

2019) mientras que el trabajo de Cuevas y Porras (2015) es la única publicación que incluye como informante clave a una jefa de sector de telesecundaria.

De esta forma queda de manifiesto el poco conocimiento que se tiene sobre los actores *intermedios* de la modalidad. *¿Quiénes son y cómo llegaron a estas posiciones?, ¿qué están haciendo estos actores?, ¿cómo desarrollan su actuar desde las percepciones o experiencias que generan en su cotidianidad?, ¿existe alguna relación de su actuar con las políticas aplicables a telesecundaria?, ¿con qué o de qué forma cuentan con recursos (económicos, materiales, de trabajo y personal) para desarrollar sus actividades?*

Intentando responder las preguntas anteriores, puedo rescatar los siguientes datos estadísticos. Al 2018, se conocía, de manera nacional, que el 61.7 por ciento de docentes con funciones de dirección en telesecundaria eran hombres (INEE, 2018): menos del cinco por ciento habla alguna lengua indígena y solo el 22.1% culminó sus estudios de licenciatura en una escuela Normal.

De la limitada información que se conoce sobre los directores, cabe resaltar dos datos. En primer lugar, menos de la mitad (47.0%) de quienes desempeñan funciones de dirección, recibieron algún curso o capacitación para dirección. En segundo lugar, dos tercios (63.5%) del total de directores en telesecundaria realizan sus funciones estando a cargo de un grupo de estudiantes.

Resultan más llamativos estos datos al contrastarlos con sus respectivos porcentajes en escuelas secundarias generales y técnicas. Menos del cinco por ciento de directores de secundarias generales y técnicas (5.5% y 4.5% respectivamente) ejercen sus funciones a cargo de un grupo de estudiantes. Por otro lado, comparando con telesecundarias, casi el doble de directores en secundarias generales y técnicas recibieron algún curso para desempeñar sus funciones (78.6% y 81.1% respectivamente) (INEE, 2018).

Esto quiere decir que quienes ejercen funciones de dirección en telesecundaria muy probablemente no recibieron algún tipo de capacitación que les sumergieran en el despliegue de actividades a realizar y, aunado, aun continúen desempeñando funciones docentes con un grupo de estudiantes. Estas situaciones complejizan la posición intermedia, entre alumnos y autoridades educativas, que ocupan los directores, ya que se enfrentan a múltiples tareas que les exigen

mayores demandas entre otros actores de forma más inmediata; supervisores, docentes y estudiantes (Ricaño, 2017; Miranda, Santiago e Islas, 2015; Gordillo, 2016).

En cuanto a las características de las supervisiones escolares, apenas se conoce que, de las 1175 supervisiones de telesecundarias, el 74.3% (873) son dirigidas por hombres y solo el 25.7% (302) por mujeres (INEE, 2019). Por otro lado, respecto al personal de apoyo disponible en las supervisiones, del total de supervisiones, solo la mitad (588) cuenta con al menos un asesor técnico pedagógico en cada zona escolar, de las cuales solo 367 cuentan con un asesor y 44 supervisiones escolares con tres o más asesores técnicos (INEE, 2019). Esto quiere decir que 588 zonas escolares no cuentan con algún docente en funciones de acompañamiento técnico pedagógico en los campos disciplinares básicos (español y matemáticas).

En el caso de telesecundarias, existe una función como *jefatura de sector* que aglutina a distintas zonas escolares, empero ha sido considerada dentro de las supervisiones escolares (SEP, 2019). Estadísticamente la información de las supervisiones escolares podría ser oportuna para conocer el estado de las mismas. En el trabajo de Guzmán y Reyes (2017), Rodríguez y Elizondo (2015), Cuevas y Porras (2015), así como el de Miranda, Santiago e Islas (2015) se encontraron algunas acciones y prácticas que directores, supervisores y jefes de sector realizan en su cotidianidad. Resaltan los procesos de gestión y mejor continua en las escuelas que atienden.

Sin embargo, los resultados se encuentran enmarcados dentro de las peticiones deseables de los programas educativos. Los autores identificaron *buenas prácticas* de los agentes educativos, dejando a un lado las posibles tensiones o negociaciones que los sujetos despliegan en su actuar.

Los datos estadísticos iluminan un amplio espectro de actores educativos participantes en la modalidad, donde sus acciones han construido a la modalidad. Aún requerimos conocer más sobre los actores que participan en las supervisiones escolares en telesecundaria, ya que estadísticamente es la modalidad con más zonas escolares y con menos asesores técnicos distribuidos entre ellas. Conocer sus funciones, sus exigencias y sus mecanismos de acciones para transitar lo solicitado por las autoridades estatales hacia los docentes.

Por lo anteriormente expuesto, identifiqué una deficiencia en el campo de investigación sobre estos puestos medios. Rosa María Torres y Emilio Tenti (2000), hacia inicios del siglo XXI, identificaron que la telesecundaria se encontraba ya en un estado de *institucionalización* por lo

complejo de las relaciones que se forman en su infraestructura administrativa y pedagógica, siendo uno de sus elementos, las acciones de los puestos medios en cuanto a gestión y organización. Empero, coinciden en la necesidad por profundizar en los acercamientos teóricos hacia estas funciones en telesecundaria.

Tensiones entre docentes y directivos¹⁵ en relación con las demandas de normativa escolar.

La telesecundaria ha experimentado modificaciones y reforzamientos a lo largo de su existencia. Algunas coinciden con las reformas para la educación básica o para el nivel, pero la telesecundaria se ha caracterizado en que, en un margen de diez años, sobrelleva una apuesta por su innovación. Tras reconocer el comportamiento de las modificaciones administrativas y políticas que ha sufrido la modalidad, fue posible identificar un hilo conductor presente en la modalidad.

Históricamente, la telesecundaria se caracteriza por tres componentes en su modelo operativo y pedagógico: clase televisada, maestro y materiales impresos. El desarrollo de la telesecundaria no ha sido integral en el sentido que represente mejorías significativas en sus tres componentes; algunas veces fue medular impulsar la cobertura, otras la actualización de clases televisadas y textos, unas más la actualización magisterial y en otras la conciliación en el ámbito laboral y administrativo de los telemaestros y maestros coordinadores. Sin embargo, los esfuerzos han sido aislados, poco integrados a un esquema de acción a largo plazo, más allá de las políticas educativas sexenales, que focalice a todos los mecanismos (presupuestales, administrativos, contextuales y pedagógicos) como un conjunto entrelazado en sí.

Si bien, la telesecundaria fue creada para reducir las brechas educativas entre los estudiantes de distintos contextos sociales, se ha promovido un *valor agregado* en su configuración como sistema; disminuir las brechas sociales entre los distintos contextos donde opera. En números, los diez trabajos recuperados incluyeron a algún docente, desde diferentes funciones, como informantes clave en su trabajo investigativo. Los diez trabajos mantuvieron a las políticas educativas aplicables a la telesecundaria como un *referente* para los actores educativos estudiados. Identifiqué dos líneas de desarrollo: las políticas educativas como disposiciones normativas a

¹⁵ Refiero a directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector de telesecundaria.

cumplir o las políticas educativas como recursos cargados de orientaciones, sentidos o significados en los docentes.

Las investigaciones de Castillo *et al.* (2010), Miranda, Santiago e Islas (2015), Cuevas y Porras (2015), Rodríguez y Elizondo (2015) y Guzmán y Reyes (2019) emplearon un marco referencial de políticas educativas para contrastar o comparar lo que se espera de directores, supervisores y jefes de sector frente a lo que desarrollan en su cotidianidad. El quinteto de trabajos recurrió a las políticas como guías institucionales que demuestren *buenas prácticas* escolares, teniendo de referencia los lineamientos normativos que se espera que cada actor educativo realice. Sostienen esta perspectiva con la ayuda de marcos teóricos que visibilicen elementos de la gestión institucional, trabajo organizacional o distribución de responsabilidades deseadas, por lo que el estudio de los agentes se encuentra encaminado al *deber ser* en cada una de las funciones.

Estos trabajos se caracterizan por *sesgar* la agencia de quienes intervienen en el funcionamiento de la telesecundaria hacia lo solicitado o esperado. Las investigaciones mencionadas concluyen, en gran medida, que directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector *cumplen* con las políticas educativas siempre y cuando sigan los lineamientos establecidos a través de los objetivos o propósitos ya marcados. Pero, ¿qué pasa si algún agente *no cumple* con la política?, ¿podemos imaginar otras posibilidades que se desborden de lo establecido?, ¿qué hace que algún agente educativo *no cumpla* con los lineamientos?, o bien, que encamine sus esfuerzos hacia una ruta distinta del perfil deseable

En otra tesitura investigativa encontré trabajos que asumen a las políticas educativas en otra dirección. Los trabajos de Treviño y Sánchez (2014), Gordillo (2016), Ricaño (2017) y Mantilla (2018) apelaron por la subjetividad y resignificación de los agentes escolares para comprender las tensiones que se generan en la implementación de alguna política educativa específica. En el caso de Gordillo (2016) y Mantilla (2018) colocaron el énfasis en la subjetivación de un agente particular: de la supervisora y de la directora, respectivamente. En ambas investigaciones colocaron a las políticas educativas en una especie de directrices deseadas, pero moldeadas por los agentes, *inyectando* en ellas un componente que devela lo contextual e histórico de la política: el proceso de subjetivación.

Por otro lado, en la investigación de Treviño y Sánchez (2014), los autores emplearon elementos desde el análisis de políticas educativas y del análisis político de discurso, para estudiar

las resignificaciones de los sujetos participantes en la puesta en marcha de las *nuevas* disposiciones para regular el consumo de alimentos y bebidas en las escuelas. Mientras que Emilio Ricaño (2017) realizó un trabajo similar al estudiar las tensiones que se formaron en los docentes después de la modificación curricular del 2006 para telesecundaria. Sin embargo, su trabajo se diferencia al de Treviño y Sánchez (2014) en el sentido que analiza las dificultades que los docentes tuvieron al implementar el nuevo currículo, tomando de referencia el anterior. En ambos trabajos logré identificar la atención sobre las experiencias y sentidos que los agentes educativos confieren a las políticas educativas una vez que *aterrizan* en sus contextos inmediatos.

Históricamente la telesecundaria ha vivido reformas educativas que han permitido el mejoramiento del sistema, la creación de escuelas y planteles, así como el aumento significativo en la matrícula que reporta la modalidad. Incluso, el carácter normativo del subsistema ha estado regulado por la creación de departamentos o direcciones administrativas a lo largo de sus 50 años de existencia. Las acciones que ha tomado la autoridad educativa federal, en cierta forma han consolidado a la telesecundaria. La evidencia empírica demuestra que la operación de la modalidad ha sido, al menos en los últimos 26 años, en un ambiente desalentador para los estudiantes y maestros; bajos resultados educativos se contraponen a la expansión relativa de la modalidad en más localidades.

De esta forma, se alumbra un panorama desalentador para telesecundaria, pero *telesecundaria sigue funcionando, ¿por qué?* Un camino para responder, sería recordar que un subsistema educativo como lo es telesecundaria cuenta con diversos materiales y recursos, pero principalmente se encuentra organizado entre ciertos elementos que constituyen un despliegado de prácticas y procesos donde se involucran relaciones de actores educativos. Una especie de *estructura* que contiene distintos elementos que permiten desarrollar numerosas actividades.

Por tal, considero que la presencia de telesecundaria es explícita físicamente, pero también por sus actores, sus prácticas y las relaciones que se tejen. Entonces, la presencia de la telesecundaria *no se mide* por cuántas escuelas existen en el país, sino por la relevancia que puede adquirir en los contextos donde opera, por los sentidos que le confieren sus destinatarios y por las formas en que sus actores despliegan acciones encaminadas al logro educativo. La telesecundaria como *estructura* es un terreno fértil para el estudio de sus elementos, más allá de los docentes, alumnos y resultados educativos. Cabe destacar que al solo identificar diez trabajos que incluyen

a directores, supervisores, jefes de sector o asesores técnicos de telesecundaria, puedo vislumbrar lagunas sobre los propios alcances teóricos o metodológicos al respecto. Situación que considero como una cualidad favorable para esta investigación.

II. Planteamiento del problema

Recibí mi formación inicial desde una escuela Normal pública como profesor de telesecundaria. En ella aprendí, entre otras cosas, la caracterización, estudio y reflexión sobre el ser docente, así como aspectos pedagógicos y curriculares sobre los saberes docentes y saberes de disciplinas académicas relacionados a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En otras palabras, mi formación inicial fue saber cómo trabajar, en mi caso, en telesecundaria. En gran medida, la formación que recibí estaba centrada en aspectos de educación formal, áulicos y de organización dentro de la escuela.

Reconocía que un sistema educativo es la construcción histórica de las acciones y decisiones de sus actores, sin embargo, mantenía una separación entre lo que podría pasar dentro del aula y aquello que estaría afuera de ella, pero que era parte de un sistema educativo. Por ejemplo, reconocía que *algo* se realizaba en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación, pero que podría (o no) estar en relación a lo que ocurría en mi salón. O bien, que lo que ocurría en cierto contexto, cierta escuela, distaba de lo que ocurriera en una supervisión escolar. Incluso, que las actividades de ciertos docentes o puestos directivos (entre ellos supervisores o jefes de sector) podrían no tener ningún tipo de relación con lo que se trabajaría en el aula.

Mi inserción al sistema de telesecundaria como docente frente a grupo es un referente para identificar mi planteamiento del problema en esta investigación. La formación que recibí en una escuela Normal me otorgó elementos para entender el sistema educativo y la profesión docente. Sin embargo, quedaron algunos vacíos relacionados sobre los procesos que involucran a otros actores, los mecanismos de gestión que desarrollan, así como su vínculo con las políticas educativas. Sabía que existen mecanismos burocráticos para impulsar procesos en las escuelas y reconocía las funciones administrativas de ciertos directivos escolares. Por otro lado, tenía conocimiento o nociones sobre las reformas pedagógicas y modificaciones constitucionales que se han suscitado en el país.

Sin embargo, adentrarme en el día a día de una escuela telesecundaria, perteneciente a un contexto específico, a una zona escolar y jefatura de sector determinada, me hizo cuestionarme sobre los vínculos que podrían generarse entre cada espacio escolar (escuela, supervisión escolar y jefatura de sector). De esta forma, encuentro una especie de *escalera* (figura IV), la cual podría

comenzar con los maestros por la cercanía a los alumnos y a la comunidad donde laboran. Después, seguirían asesores técnicos pedagógicos, directores, supervisores, jefes de sector, autoridades educativas estatales y, por último, la autoridad educativa federal. Al considerar esta imagen, me di cuenta que existen diversos actores que participan en el funcionamiento del sistema de telesecundaria, pero ¿qué hace cada uno desde los espacios de su competencia?

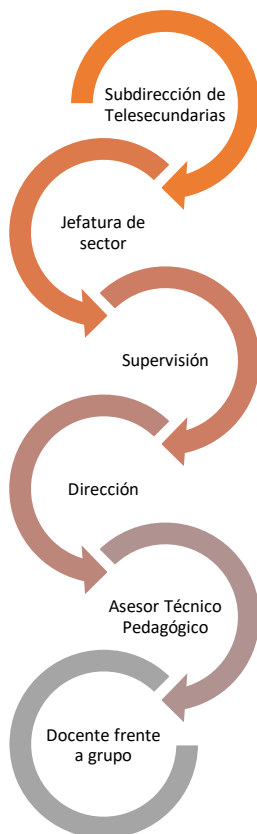


Figura IV. Distribución vertical de autoridades educativas en telesecundaria. Fuente: elaboración propia.

Estando en servicio como docente frente a grupo, en un par de escuelas, en distintas localidades, me di cuenta de diferencias entre las acciones de los directores en relación a su equipo de trabajo. Me percaté que la figura del supervisor escolar podría ser caracterizada de diferente forma dependiendo de la zona escolar o bien, de la cantidad de escuelas y maestros que la conforman. Observé diversas acciones de los asesores técnico pedagógicos con el colectivo docente y entre escuelas. Entonces, podría pensar que la respuesta (a la pregunta que planteé en el párrafo anterior) encuentra relación al espectro *ideal* de lo que *debería hacer* cada actor educativo:

posiblemente actividades pedagógicas, completar requerimientos burocráticos o responder al llamado oficial de la autoridad superior.

Sin embargo, tomando de referencia mi corta experiencia en telesecundaria, me percaté que el *deber ser* es excedido por diversas actividades, situaciones, conductas y disposiciones que los distintos actores realizan en su día a día. En gran medida, las decisiones que toman van de acuerdo a la inmediatez de las necesidades por resolver; directores y asesores técnico-pedagógicos se encuentran entre ayudar a los docentes y alumnos o bien, responder al llamado de sus autoridades superiores. Supervisores y jefes de sector se encuentran en otro nivel de correspondencia, pero también frente a demandas de otros actores educativos. Visibilizar esta situación genera una fisura en una mirada normativa y evaluativa que podría considerarse en el *deber ser* de la función docente. Este panorama es el que me interesa comprender.

Dentro del espectro del deber ser, las supervisiones y jefaturas de sector son una *forma* de distribución para los materiales y recursos de maestros y directores. Mientras que la autoridad educativa estatal, tiene la función de coordinar el trabajo que se desarrolla a lo amplio del sistema de telesecundarias. Pero, ¿cómo hace cada participante para desarrollar sus actividades?, ¿conciben esta organización en su actuar?, ¿se identifican como *piezas* clave en el sistema de telesecundaria?

En este sentido, mi principal curiosidad para desarrollar el presente trabajo de investigación será hacia la comprensión de los actores en telesecundaria (directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógicos) como sujetos que participan en la configuración de un sistema educativo, pero sin perder de vista la construcción de su propia subjetividad. Es decir, entender lo que hacen y por qué lo hacen, más allá del cómo deberían hacerlo.

Sin embargo, mi inquietud sobre conocer lo que hacen *otros* participantes educativos, va encaminada sobre las acciones, decisiones u omisiones que cada uno realiza en su función, contando (o no) con referentes normativos y evaluativos. De esta forma, pensar cuáles serían sus funciones normativas quedan sobrepasadas por preguntas como, ¿qué hacen los directores, supervisores y jefes de sector?, ¿tienen un papel medular en el sistema educativo?, ¿de qué forma ellos interfieren en la implementación de las políticas educativas?, ¿quiénes son ellos?, ¿desde dónde se encuentran ubicados?, ¿de qué forma resuelven las problemáticas que afronta cada posición de sujeto?, ¿qué toman en cuenta para cumplir sus responsabilidades?, ¿de qué forma las

acciones que realizan configuran al sistema de telesecundaria en Veracruz?, ¿de qué forma subjetivan los mandatos que se demandan de ellos?, ¿realizan su función *al pie de la letra* o encuentran márgenes para resignificar los llamados?

II.1 Pregunta de investigación

Planteo como pregunta del trabajo de investigación: **¿cómo subjetivan su posición como mandos medios los asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria en el estado de Veracruz?** De forma más precisa: ¿de qué forma los actos identitarios, en relación a prácticas, la formación profesional, acceso y capacitación en la función subjetivan a directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógicos como mandos medios de telesecundaria en el estado de Veracruz?

De esta forma, desprendo las siguientes preguntas específicas del trabajo investigativo:

- ¿Cuáles son los sentidos que otorgan los directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos de telesecundaria a la docencia y a la formación profesional?
- ¿De qué forma, quienes ejercen funciones de dirección, supervisión, jefatura de sector y asesoramiento técnico en telesecundaria, accedieron y se capacitaron para la función?
- ¿Con qué prácticas y actividades se identifican a los directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos como sujetos de telesecundaria?

II.2 Objetivos de la investigación

Objetivo general

Analizar las formas en que subjetivan su posición como mandos medios los asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria en el estado de Veracruz.

Objetivos específicos

- Caracterizar las significaciones que directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos de telesecundaria en el estado de Veracruz, otorgan a la docencia y a la formación profesional.

- Identificar los procesos de acceso y capacitación entre quienes ejercen funciones de dirección, supervisión, jefatura de sector y asesoramiento técnico en telesecundaria en el estado de Veracruz.
- Distinguir las prácticas y actividades que identifican a directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos como sujetos de telesecundaria en el estado de Veracruz.

Supuestos

- ✓ Los diversos actores escolares en la modalidad de telesecundaria se encuentran en una *especie* de tejido bajo la cual realizan sus actividades y toman decisiones. Dicha estructura se encuentra *sostenida* por diversas relaciones que los actores tejen de manera habitual.
- ✓ Las posiciones de sujeto que ocupan asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector se encuentran en un lugar *intermedio* entre los docentes y las autoridades estatales y federales, generaron una especie de *cascada* de mandatos de acción entre cada extremo (docentes y autoridades educativas).
- ✓ En el *tránsito* de los llamados, cada sujeto *inyecta* un cúmulo de saberes, prácticas y nociones que lo identifican como un agente diferente en la modalidad. En este sentido, cada sujeto decide (acepta, rechaza o modula) identificarse con los llamados o en sus prácticas.
- ✓ Las autoridades educativas, siendo el extremo *superior* de la cascada de mandatos, se encargan de direccionar los llamados a los otros actores en la modalidad, quienes, desde su posición, se encargan de decidir y emplazan el llamado hacia los otros agentes involucrados. Es decir, de jefes de sector a supervisores, de supervisores a directores y asesores técnicos, y de directores y asesores a docentes.
- ✓ Los procesos de subjetivación de los distintos agentes de telesecundaria son múltiples y se encuentran mediados por diversos contenidos como la formación profesional, acceso a la función que desempeña cada sujeto, así como su posición en la comunidad educativa.
- ✓ Las políticas educativas, el sindicato, los procesos de gestión son *elementos* que intervienen en la subjetivación de los mandos medios.

II.3 Justificación

La finalidad que deposito en este trabajo es conocer la forma en cómo sujetos educativos articulan elementos en sus procesos identitarios que los marcan y diferencian en un sistema como

lo es la modalidad de telesecundaria. Por ello identifico rasgos que prueban la pertinencia de la investigación. Con este trabajo abono conocimiento al campo de la formación de identidades educativas, particularmente en la construcción de subjetividades. Se trata de reconocer al sistema de telesecundaria, particularmente en el estado de Veracruz, como una modalidad compleja que aporta posibilidades educativas a miles de estudiantes, donde sus sujetos educativos juegan piezas importantes en las acciones y procesos.

Resulta oportuno aproximarnos a la telesecundaria desde distintas herramientas de intelección para comprender los elementos que estructuran a dicha modalidad, principalmente a los sujetos participantes que tejen las relaciones entre ellos y con los elementos de la modalidad. Por ello, considero necesario contribuir en el conocimiento sobre la telesecundaria desde aristas diferentes a aquellas tradicionales que relacionan algunos elementos entre sus componentes físicos, simbólicos y sociales, y que dejan a un lado las relaciones entre los actores.

Resulta pertinente y necesario abonar conocimiento sobre telesecundaria en la medida que el modelo educativo representa la única opción educativa para un amplio porcentaje de alumnos. Mencioné anteriormente que la presencia de la telesecundaria no se mide por el porcentaje de cobertura en el nivel, sino por los sentidos que adquiere la escuela telesecundaria para jóvenes que cuentan con limitadas posibilidades educativas. En este sentido, la modalidad *desborda* significados desde los sujetos educativos que sostienen a la telesecundaria, ya sean alumnos, docentes o directivos.

En esa misma sintonía, teniendo como *telón de fondo* a las políticas educativas, emergen sujetos que siempre han estado presentes en el trayecto de las políticas, pero que resultan importantes por visibilizar los ajustes, negociaciones, renunciaciones o quiebres que se generan por su paso hacia los receptores finales de las políticas. Es decir, resulta importante conocer lo que hacen, y cómo lo hacen, sujetos educativos como asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector, desde los momentos en que recuperan otras experiencias, otras formaciones u otros recursos para desarrollar su labor, no solo lo declarado en los lineamientos normativos y políticas educativas.

Cabe señalar que sostengo la integración de asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector como un grupo de sujetos educativos que se encuentran entre los polos opuestos de un itinerario, que va desde quien *manda* y quien *recibe* las políticas. Es sencillo identificar que

estos cuatro actores se diferencian por el espacio que ocupan en la estructura organizacional de la modalidad, pero, a la vez, resultan similares por los grados de autoridad o jerarquía que los distancian del docente, por un lado, y de la autoridad estatal por el otro lado. Es decir, ubico a asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector respetando la particularidad de su cargo y como sujetos intermedios dentro de una estructura organizacional e institucional.

III. Herramientas de intelección desde el Análisis Político de Discurso. Referente teórico

Entiendo al referente teórico como el cruce de los acercamientos desde las distintas corrientes filosóficas que nos permiten explicar o comprender las interacciones, significados o fenómenos en los cuales se inscriben las acciones subjetivas (Álvarez-Gayou, 2003). De esta forma, el referente teórico son las gafas con las cuales podremos *ver* e interpretar los procesos que se analizan. El referente teórico se genera a partir de la selección de insumos interrelacionados que nos permiten explicar y comprender los fenómenos; a través de ello me acerco a la construcción de objetos como unidades delimitadas en la investigación. De esta forma, se genera un *corpus* de conceptos y herramientas para articular las teorías que guían la investigación, así como la interpretación de los hallazgos (Batthyány y Cabrera, 2011).

Sin embargo, no puede simplificarse a una suma de conceptos estrechos y repetitivos. En realidad, representa la *caja de herramientas* que se emplea para comprender y explicar los fenómenos, en este caso, educativos. Buenfil Burgos (2012) señala que la *teoría* se conforma de un *cuerpo conceptual* que integra nociones, ideas, tesis, conceptos y categorías para contener prácticas, objetos o procesos. Empero, la autora señala dos rasgos más de la *teoría*. Por un lado, representa un *posicionamiento* (ontológico, epistémico, ético y político) en relación con el problema empírico y sus implicaciones en el campo, es decir, en dónde se ubica y discute el investigador frente a la problemática. Por otro lado, el *corpus* permite *lógicas de intelección* entre los conceptos o componentes de los objetos a estudiar, es decir, en el referente teórico se desplazan enlaces entre los elementos del objeto de investigación que se pretende analizar. Por ejemplo, indica la autora, equivalencias, causalidades o distinciones entre los elementos.

El referente teórico no se encuentra aislado de la pregunta de investigación ni del referente empírico. En realidad, indica Buenfil Burgos (2012) que la tríada formada entre el referente teórico, referente empírico y pregunta de investigación, se encuentra en una tensión permanente que construye al objeto de estudio. No es posible voltear a ver a un solo componente de la investigación sin tomar en cuenta lo que se va erigiendo en los otros dos. Las conexiones entre los momentos del proceso de investigación se encuentran en constantes movimientos que van moldeando y configurando a la propia investigación.

En esta investigación inicié preguntándome sobre los procesos, acciones o actividades que sujetos específicos [los *otros sujetos* de acuerdo con Treviño Ronzón (2015) o lo que distinguiré más adelante como *mandos medios*] cumplen en el sistema de telesecundaria en el estado de Veracruz. La intención final es conocer a esos sujetos que ocupan puestos claves en la estructura de la modalidad: ¿cómo se subjetivan los mandos medios?, se presenta como una pregunta detonadora que abre el camino para comprender el lugar que ocupan las y los asesores técnico pedagógicos, directores, supervisores y jefes de sector y, de esa forma, comprender sus propios procesos identitarios

De esta forma, la *caja de herramientas* que se emplea en este trabajo recupera insumos del análisis político del discurso de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (Laclau y Mouffe, 2004; Laclau, 2000; Laclau 2001). La propuesta de Ernesto Laclau contiene una visión del mundo, de la realidad y de las relaciones que se disponen entre el todo y las partes. Siguiendo la distinción que propone Ruth Sautu (2005) sobre los alcances de los campos teóricos, Ernesto Laclau representa primariamente la teoría general que cimenta el *corpus* teórico en este trabajo. La teoría sustantiva, es decir, la reducción de abstracción que se desprende de la teoría general (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2006), o bien, el anclaje que se realiza entre un paradigma y fenómenos más específicos, en este caso educativos, está conformada por el aporte de Buenfil Burgos (1993) y Ernesto Treviño (2015), Navarrete (2015) que realizan desde el análisis político discursivo en el ámbito educativo.

En esta sintonía, para conformar una *caja de herramientas* que se teja entre el referente empírico y la pregunta de investigación, cuidé la compatibilidad epistémica entre los referentes, sin descuidar las tensiones que se generan en el *ir y venir* de la doble hermenéutica en el proceso de investigación (Buenfil, 2012). Por tal, requiero señalar precisiones en el tejido epistémico que da soporte al análisis discursivo desde la mirada de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe.

III.1 Ramaje epistémico

El análisis discursivo no emerge de la nada. Se trata de un posicionamiento particular que entreteje hilos teóricos de diversas disciplinas y perspectivas que se conjuntan respetando sus procedencias epistémicas. Sigo la línea dada por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe (2004) sobre el análisis político de discurso como una perspectiva teórica con posición filosófica antiesencialista y antifundacionalista (Buenfil, 1993). Retoma aportes de la teoría política marxista, del

psicoanálisis lacaniano y de la lingüística postestructuralista. También conjuntan pistas del camino foucaultiano sobre el discurso analítico como dependiente del contexto, no-objetivo¹⁶ e histórico (Torfing, 1991). El siguiente gráfico puede apoyarnos a *mapear* grandes corrientes que alimentan el análisis político discursivo.

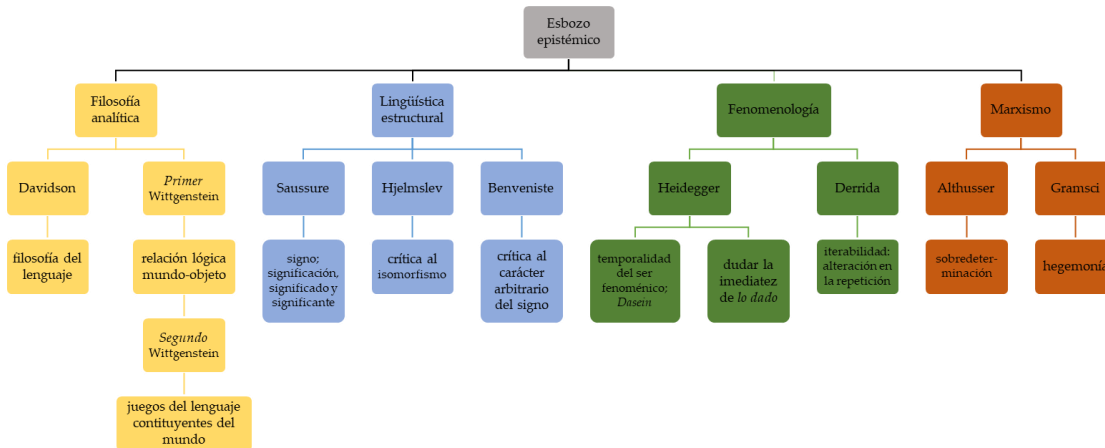


Figura V. Perspectivas teóricas en las que se apoya el análisis político de discurso. Fuente: elaboración propia con base en Buenfil (1997) y Torfing (1991).

El gráfico anterior es ilustrativo en la medida que permite distinguir las procedencias teóricas que sustentan al análisis político del discurso; no se pretende resumir ni abarrotar las aportaciones que cimentan al análisis discursivo, ni tampoco hacer un estudio minucioso y acabado de las contribuciones de otros campos teóricos al análisis. En gran medida, dicho ejercicio resultaría contradictorio a la postura teórico-epistémica que sustenta este trabajo, ya que se apuesta por una perspectiva constructivista, no esencialista.

Es posible esbozar brevemente tres elementos que Torfing (1991) considera indispensables para comprender al análisis del discurso: referente, signo y fenómeno. Muy brevemente puedo señalar que el primer término proviene de la filosofía post-analítica del Wittgenstein tardío. En otra dirección, el signo se desarrolló en la lingüística estructural con los trabajos de Saussure y Barthes sobre dicho concepto, como diferencial negativo y la primacía de las connotaciones en los significados, respectivamente. Por su parte, en la fenomenología ha sido trabajado el concepto de *fenómeno* entre los contrastes de Heidegger sobre un *Dasein* temporalizado y el aporte de Husserl sobre la temporalización del ser fenoménico.

¹⁶ Jacob Torfing refiere a lo no-objetivo en el sentido de que el análisis discursivo no evoca a una sola verdad universal. En su lugar, se cuestionan los horizontes totalizadores de la verdad, develando múltiples verdades.

Para Torfing (1991) el análisis discursivo se ha inspirado en diversas corrientes: la filosofía post-analítica de Wittgenstein, la deconstrucción de Derrida, el neopragmatismo de Rorty, la aproximación genealógica de Foucault y el psicoanálisis de Lacan. Pero particularmente la apuesta intelectual de Ernesto Laclau se nutre de aportes marxistas dando pie a lo que se ha considerado como la inauguración del posmarxismo (Torfing, 1991; Rematozo y Stoessel, 2014; Buenfil, 1997). En los siguientes párrafos agrego algunos apuntes teóricos que retoma el APD provenientes del marxismo como muestra de su continuación en dicho campo intelectual.

Las condiciones histórico-contextuales en Latinoamérica en la mitad del siglo pasado representan, en gran parte, las condiciones de emergencia a la discusión y abordaje del marxismo para América Latina. La influencia de la tradición marxista en las primeras décadas del siglo XX que se fue esparciendo entre diversas áreas de las ciencias sociales, así como los movimientos sociales y políticos en distintas latitudes del continente se presentaron como el escenario, con múltiples aristas y demandas, en el cual Laclau va formulando su proyecto intelectual.

Jacob Torfing (1991) identifica tres fases en la crítica al marxismo desde la cual se sostiene el análisis político discursivo. La primera fase refuta el reduccionismo de clase en Gramsci, Althusser y Poulantzas; la percepción limitada que solo considera a la clase estructural privilegiada y descuida las múltiples posiciones diferenciales en dicha estructura. La segunda fase se caracteriza por el esfuerzo de establecer el desarrollo genealógico de hegemonía y desmontarla de la clásica relación con la economía; de igual manera se esboza al sujeto siempre-ya disperso antes de su subjetivación. Por último, en la tercera fase:

El sujeto emerge como la experiencia traumática de una carencia, causada por el dislocamiento de la estructura, y entonces busca constituirse como parte de una totalidad recompuesta. Esto lo hace mediante una serie de decisiones finalmente arbitrarias dando origen al antagonismo social. (Torfing, 1991, p. 36)

Ya en la tercera fase es posible distinguir los cruces con otras vertientes filosóficas; del psicoanálisis, la acepción del sujeto en falta, y del estructuralismo las posiciones diferenciales en la totalidad o estructura.

Con lo descrito hasta el momento, quedan de manifiesto los hilos que históricamente se tejen entre el marxismo, la fenomenología, el estructuralismo y la filosofía analítica y del lenguaje.

Los recorridos entrecruzados de los aportes que dejan de concebir a los agentes como actores autoconscientes, más allá de una teoría racionalista (Torring, 1991). De esta forma, el análisis político de discurso recoge distintas miradas disciplinarias que convergen en una perspectiva para “cuestionar las pretensiones absolutistas del pensamiento occidental y avanzar en otras formas de abordar la historicidad de nuestros valores tanto éticos como políticos y epistémicos” (Buenfil, 1997, p. 12)¹⁷.

III.1.1 Giro lingüístico.

En sintonía al ramaje epistémico descrito hasta el momento y antes de discurrir sobre el discurso como categoría¹⁸ central de este *corpus*, es necesario hacer algunas breves observaciones en relación con el papel que se le concede desde la filosofía, primordialmente, al lenguaje. Se trata de una serie de producciones que *giran* el conocimiento de la realidad tomando como núcleo al lenguaje, los significados y los procesos de significación. El denominado *giro lingüístico* en las ciencias sociales viene a alimentar a la corriente estructural-lingüística y a la filosofía analítica, abriendo nuevos caminos para acercarnos a los fenómenos sociales. Dicho sea de paso, una de esas rutas es el análisis político del discurso.

La expresión giro lingüístico fue empleada en 1964 por Gustav Bergman, pero se vuelve sumamente popular por los escritos filosóficos de Richard Rorty en 1968 (Aurel, 2004 citado en López, 2011). Desde este cambio filosófico se pretende deshebrar “los principios epistemológicos de la Razón Ilustrada, entre ellos los cánones de verdad, objetividad y la factibilidad de acceder de manera directa a la realidad para la construcción del conocimiento” (Mariñez, 2017, p. 5).

En otras palabras, este movimiento filosófico cuestiona las aportaciones positivistas sobre la forma en cómo se concibe a la realidad. Particularmente, siguiendo el hilo desde el análisis discursivo, el giro lingüístico se presenta en el siglo XX en el interés por centrar el papel del lenguaje y las significaciones en la comprensión de las circunstancias sociales. Recupera el pensamiento de la lingüística estructuralista de Ferdinand de Saussure y de la filosofía analítica

¹⁷ Rosa Nidia Buenfil Burgos menciona tres condiciones que permiten la articulación de este tejido: a) De la crisis de la ilusión de la inmediatez de lo dado; b) De la pérdida de legitimidad de las pretensiones absolutistas del pensamiento ilustrado y; c) Del debilitamiento del carácter incuestionable de los fundamentos del pensamiento Occidental.

¹⁸ Considero oportuno anticipar que *sujeto* también es una categoría prioritaria en este trabajo, pero encuentro precisiones similares y equivalentes a discurso por lo que intento hacer énfasis en esta última y su relación con el giro lingüístico.

(Rodríguez, 2018), de la misma forma, se retoman contribuciones del último Ludwig Wittgenstein sobre su filosofía del lenguaje.

Para los fines de este trabajo de investigación alcanzan un par de precisiones sobre el giro lingüístico que cimientan bases a las herramientas teóricas del análisis político de discurso, destacando dos momentos: el primero en relación con la lingüística estructuralista y el segundo, con *Las Investigaciones Filosóficas* (1953) de Wittgenstein.

A inicios del siglo XX, el estudio diacrónico y comparativo dominaba la forma en cómo se entendían a las lenguas. Ferdinand de Saussure y, posteriormente la Escuela de Praga, conciben a la lengua como el conjunto, limitado y finito, de reglas y normas gramaticales que permiten las combinaciones pertinentes para emplear la propia lengua. Saussure introduce tres conceptos que, en gran medida, estructuran la percepción lingüística: signo, significado y significante.

Comencemos mencionando que el interés de Saussure recaía en las estructuras y leyes de la lengua, por ello categoriza al signo como la combinación entre un concepto y una imagen acústica (De Saussure, 1945). A *eso* que está presente en la realidad, lo llamamos de una forma y ocupa un espacio en nuestro entendimiento sobre *eso*.

Respecto a la imagen acústica, sin soslayar su andamiaje teórico, basta señalar que no se trata del sonido físico de lo que nombra la palabra (por ejemplo: *mesa = m e s a*). La imagen acústica es la representación como huella psíquica que tenemos de los objetos a través de nuestros sentidos. Por lo tal, el signo entendido como la combinación arbitraria y relacional entre un concepto y una imagen acústica es, en realidad, una relación recíproca que al mismo tiempo se opone (De Saussure, 1945). El signo tiene dos caras: concepto e imagen acústica. En resumen: concepto como el término que da cavidad a la identidad del mismo. Imagen acústica entendida como la huella psíquica que da testimonio del concepto; de manera sencilla, la *palabra*.

Con las enunciaciones anteriores sobre las tres nociones propuestas por Saussure (1945) se entiende a la lengua como un sistema de expresión. Dicho sistema se presenta como estable al hilar un concepto a una imagen acústica por medio de regularidades en la organización, pero también es un sistema *mutable* en el sentido que la relación entre el concepto y la imagen acústica se encuentra abierta y temporal. Por ello, se entienden que las estructuras lingüísticas que parten del signo son combinaciones arbitrarias, relacionales y representan una falta entre el concepto y la

imagen acústica. En este sentido, Saussure (1945) prefiere denominar al concepto como *significado* y a la imagen acústica como *significante*.

A pesar de que significado y significante se constituyen como una mezcla o unión, es necesario reconocer que el primero mantiene una arbitrariedad con respecto al segundo, ya que no depende de un lazo *natural* de éste (De Saussure, 1945). Esto no quiere decir que existan significaciones en libre albedrío por parte de los hablantes, sino que es el carácter abierto entre significado y significante lo que permite una relación flexible entre ambos. En otras palabras, la significación no es absoluta, tal como señalan Benveniste y Kennedy (1986):

Los signos no significan algo en sí mismos, no son positivities, sino marcan diferencias de significados entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema. La lengua como sistema está compuesta de diferencias y los significados se basan en las diferencias entre las palabras y no en propiedades intrínsecas de los términos en sí mismo. (citados en Buenfil, 1993, p. 3).

Comprender a la lengua como un sistema de diferencias, abrirá un camino en la concepción de las significaciones como identidades abiertas y flexibles. Wittgenstein, desde una mirada lógico-positivista asume que la concepción de la realidad es posible a través de estructuras lingüísticas que predominan en el lenguaje cotidiano, por tal entendemos lo que pasa en el exterior solo a través de los discursos lingüísticos. De esta forma se genera una dicotomía *palabras-mundo* (Rodríguez, 2018); las estructuras matemáticas y lógicas que acomodan nuestro pensamiento, lo hacen de la misma forma en nuestro lenguaje (común) y, por lo tanto, *acomodan* la realidad.

Más adelante, hacia mediados del siglo XX, el propio Wittgenstein refuta sus ideas iniciales y comienza un segundo momento del giro lingüístico. Se concibe al lenguaje como una práctica social donde las significaciones de los hechos -también de las prácticas- toman diversos caminos en relación a los aspectos donde es depositado en el lenguaje; desde las prácticas sociales, los gestos o en el contexto (Rodríguez, 2018).

De esta forma, Ludwig Wittgenstein introduce los *juegos del lenguaje* como las relaciones que el lenguaje vincula con el entorno social por medio de prácticas, actividades, acciones, instituciones, reglas o mecanismos tan diversos y cambiantes que, a su vez, se traducen en lo contextual y temporal de las acciones que *hace* el lenguaje. Es decir, el lenguaje ya no se piensa

como un vehículo en la producción del mundo, sino que el lenguaje es el acto del sujeto que comprende y enuncia su realidad.

Con estas observaciones, queda de manifiesto que el giro lingüístico aportó piezas claves al análisis político de discurso. Para recapitular: por un lado, Saussure y su definición de signo lingüístico como núcleo de estudio del lenguaje y, por otro lado, el Wittgenstein tardío con las estructuras mentales del lenguaje y los juegos del lenguaje son elementos teóricos empleados en el análisis discursivo que permiten la emergencia del sujeto, así como el carácter contingente, flexible y temporal del discurso. Para dejar en los márgenes la definición coloquial de discurso como una expresión o acto lingüístico oral u escrito es pertinente girar a la conceptualización de Ernesto Laclau y desarrollar las denominaciones que emplea como herramientas de intelección desde el análisis político de discurso.

Para comprender las categorías de discurso y sujeto propuestas por Laclau, requiero precisiones sobre cinco características implicadas en las categorías. La articulación como práctica, la sobredeterminación como imposibilidad de sutura, el carácter contingente como condición de existencia, la historicidad en las relaciones sociales y el antagonismo como el límite de lo social, que abren camino al apelativo de sujeto y de discurso con los cuales me apoyo.

III.2 Articulación, contingencia y sobredeterminación

Laclau y Mouffe (2004) definen a la articulación como “toda práctica que establece una relación tal entre elementos, que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esta práctica” (p. 176). Conciben a la articulación como una práctica, ya que los elementos “anteriormente” están separados. Es decir, previo a la práctica, se encuentran apartados; al estar separados, pueden pensarse como “fragmentos” de una “unidad perdida” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 158). Dichos fragmentos o elementos pueden ser prácticas sociales o instituciones, experiencias, procesos, reglas, normas, formas de organización de lo social e incluso sujetos, en suma, *identidades*.

Ernesto Laclau (2000) considera que cualquier identidad es un conjunto precario de elementos. Pensemos, entonces, en el término identidad aludiendo a la posibilidad de significados, como un *mundo* de significaciones. La identidad sería la marca diferencial entre un elemento y otros.

Los fragmentos de una serie de articulaciones, en este camino, se piensan en aras de posibilidad para integrarse a una práctica articuladora que los diferencie de sí, pero que conlleven equivalencias entre ellos. Diferenciales como identidades específicas a cada uno de los fragmentos entre las relaciones articuladoras. Por ello, una relación de articulación es un sistema de posiciones diferenciales. Estas posiciones se constituyen transitorias y relacionales.

Laclau y Mouffe (2004) consideran a ninguna identidad como positiva y cerrada en sí misma. Ninguna identidad es acabada o completa. Los autores conciben a la identidad como la transición de posibilidad, lo que impide pensarla como subyacente o suturada a una totalidad dada. De esta forma, la articulación es posible en la medida en que unos fragmentos o elementos en la presencia de otros imposibiliten cerrar la identidad de todos. Es posible pensar lo social y a sus diversos órdenes como intentos precarios de homogeneizar las diferencias. Sobre este punto es necesario precisar el carácter contingente de los propios “fragmentos”.

Laclau (2000) define contingente como “aquel ser cuya esencia no implica su existencia” (p. 36). En este sentido, cualquier identidad requiere de *condiciones de existencia* que permitan su presencia. Esta afirmación no supone condiciones *necesarias* que determinen de forma acabada a la identidad, en su lugar, la identidad se encuentra *amenazada* por otras identidades que impiden la plenitud en la identidad. Laclau (2000) afirma que la *amenaza* proviene de un *exterior*, al margen de la identidad, pero requiere de ella “puesto que la identidad depende enteramente de condiciones de existencia que son contingentes, su relación con estas últimas es absolutamente necesaria” (p. 37). Es decir, la identidad se constituye como tal en la medida que implica condiciones de *posibilidad* (siempre precarias), no es una simple relación causa-efecto.

Cualquier identidad es vulnerable y relativa frente a las demás identidades. Es relativa a la posición articuladora que ocupa, descartando lo aleatorio o arbitrario en las posiciones. En su lugar, lo contingente es la “imposibilidad de fijar con precisión -es decir, en relación con una totalidad necesaria- tanto las relaciones como las identidades” (Laclau, 2000, p. 37). Es decir, el carácter contingente de las identidades muestra la imposibilidad de constituirse como identidades plenas.

El carácter contingente de cualquier identidad ejerce una doble función. Por un lado, *bloquea* su identidad plena o fija, pero también la *afirma* ante la presencia de otras identidades: “la contingencia no es el reverso negativo de la necesidad sino el elemento de impureza que

deforma e impide la constitución plena de esta última” (Laclau, 2000, p. 44). De esta forma, Ernesto Laclau sostiene que las condiciones de existencia subvierten o alteran a la identidad -soy lo que *no soy*, esto es lo mismo al afirmar que la contingencia como condiciones de existencia son, en realidad, condiciones de posibilidad constitutivas.

Empero, es oportuno mencionar que los límites entre lo contingente y lo necesario se encuentran constantemente desplazados. Parcialmente se determina la presencia de la identidad, parcialmente es amenazada. En este sentido, “el momento de indecidibilidad entre lo contingente y lo necesario es *constitutivo*¹⁹ y que el antagonismo, por lo tanto, también lo es” (Laclau, 2000, p. 44). Es decir, la contingencia es constitutiva y necesaria en la identidad en el sentido de que permite su presencia (parcial) y bloquea su cierre. Por lo anterior, la contingencia subvierte lo *necesario* en la identidad, siendo *necesaria* (constitutiva) la contingencia.

En resumen, la contingencia es el carácter propio de identificación de cada “fragmento” o elemento respecto unos a los otros; son las condiciones de posibilidad que permiten la emergencia de cada identidad. Comprender de mejor forma la doble función de la contingencia (afirmación/bloqueo) implica reconocer la cualidad de la sobredeterminación en las identidades como imposibilidad de cierre.

La sobredeterminación es la forma relativa y precaria de fijación de toda identidad. Laclau y Mouffe (2004) distinguen la lógica de la sobredeterminación como “el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (p. 175); no hay realidad que no sea sobredeterminada. Toda identidad está sobredeterminada por la imposibilidad de pensarla como totalidad y esencia. En sus palabras:

En la medida en que, lejos de darse una *totalización* esencialista o una *separación* no menos esencialista entre objetos, hay una presencia de unos objetos en otros que impide fijar su identidad. Los objetos aparecen articulados, no en tanto que se engarzan como las piezas de un mecanismo de relojería, sino en la medida en que la presencia de unos en otros hace imposible suturar la identidad de ninguno de ellos. (Laclau y Mouffe, 2004, p. 175-176).

¹⁹ Al respecto, Ernesto Laclau puntualiza que emplea el término *constitutividad* como “aquello que implica la posibilidad misma del surgimiento del objeto” (de Alba, 2017, p. 293).

De esta forma, los autores vislumbran el campo de la sobredeterminación de ciertas identidades por otras; la presencia de elementos u objetos en otros que se encuentran subvertidos y desbordados entre ellos. Coexisten multiplicidad de elementos abiertos e incompletos que se traslapan o superponen entre ellos, impidiendo ser plenamente fijados y suturados. Por ejemplo, las prácticas sociales no pueden reducirse a una ley porque existe multiplicidad de formas sociales que son abiertas e incompletas.

La sobredeterminación es relativa porque *configura* a las identidades a través de sus posiciones diferenciales (estas posiciones no se entienden aquí como condiciones de existencia necesarias y esenciales). La sobredeterminación es precaria porque se evita la fijación última de los elementos que intervienen en las añadiduras de la articulación; es decir, la imposibilidad de cierre de toda identidad que, en su lugar, permite la emergencia de las *continuas* diferencias.

Debido a las dos cualidades anteriores, la sobredeterminación es un tipo de fusión muy preciso: “se constituye en el campo de lo simbólico, y carece de toda significación al margen del mismo” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 164). En otras palabras, la sobredeterminación es simbólica y toda significación está incluida en lo simbólico. En suma, los elementos o “fragmentos” como posiciones diferenciales con posibilidad de articulación contienen también un carácter de sobredeterminación. Es decir, las identidades como precarias y abiertas, *alteran* su propia identidad en la medida de la imposibilidad de plenitud que las caracteriza.

Toda relación social, o bien, toda identidad o discurso, posee un carácter histórico gracias a su radical contingencia. Ernesto Laclau (2000) afirma que:

No hay lo que podríamos llamar una objetividad estructural básica, dentro de la cual “fluye” la historia, sino que esa misma estructura es histórica. Y es histórico también, por lo tanto, el ser de los objetos, en la medida en que es socialmente construido y estructurado en sistemas de significación. Esto implica que entender históricamente algo significa reconducirlo a las condiciones contingentes de su emergencia. Lejos de buscar *sentido objetivo* a la historia, de lo que se trata es de deconstruir todo sentido remitiéndolo a su facticidad originaria. (Laclau, 2000, pp. 52-53).

La articulación de los elementos en una identidad o discurso no parte de un origen cero, de la *nada*. El arranque inicial es contingente, en el sentido de que existen posibilidades que

produjeron ese principio. Para conocer las posibilidades, se requiere identificar los “fragmentos” o elementos que posibilitaron la presencia de las decisiones²⁰ e identidades en el espacio objetivo (Laclau, 2000). El carácter histórico de toda identidad también nos permite observar los despliegues de las identidades rechazadas o *reprimidas*, o lo que es lo mismo, el carácter contingente de la identidad, sus relaciones y condiciones que bloquearon su sedimentación. Es decir, una cadena de articulaciones entre fragmentos se fija, temporalmente, cuando uno con otro se “conecta” de tal manera que mantiene estable su relación. La identidad se establece como dada al mismo tiempo que oculta o rechaza algún otro fragmento o marca.

He expuesto las lógicas correspondientes a la articulación, contingencia, sobredeterminación y el carácter histórico presentes en toda relación social de modo que cuento con un andamiaje que me acerca a actos identitarios y procesos de formación en sujetos específicos de la modalidad de telesecundaria. Por ello, después de exponer las lógicas propuestas principalmente por Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, cuento con bases que guían la categorización de sujeto y discurso como herramientas de intelección medulares en este trabajo.

A continuación, siguiendo el emplazamiento presentado desde la teoría política de Ernesto Laclau, explicaré las principales atribuciones de ambas categorías, no sin perder de vista las lógicas ya mencionadas; esto quiere decir que, para comprender discurso y sujeto, será pertinente volver eventualmente a las categorías ya presentadas y articular su pertinencia en la lógica discursiva.

III.3 Discurso

Textualmente Laclau y Mouffe (2004) definen al discurso como la “totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora” (p. 176). El discurso se genera gracias a la coyuntura en tanto relaciona elementos que se encuentran dispersos. Para ello, los autores delimitan a los *elementos* como las posiciones diferenciales que no están articuladas discursivamente y, posterior a la práctica articuladora, los autores definen *momentos* como posiciones diferenciales articuladas en el interior de algún discurso (Laclau y Mouffe, 2004). El discurso es un sistema diferencial y estructurado de posiciones de momentos.

Cada uno de los elementos en un discurso ocupa un lugar diferencial, sin que ello implique una formación de totalidad suturada, fija y completa. Aquí es donde queda visible la

²⁰ La decisión como acto de identificación es abordada en el apartado *Sujeto*.

sobredeterminación de las identidades, es decir: los cruces de diversas y variadas identidades que se conforman al interior del terreno discursivo. En la misma *sobredeterminación* se encuentra el *espacio* donde se constituye el discurso. Para darle coherencia a la estructura formada, retoman la concepción foucaultiana de la regularidad en la dispersión. Las posiciones diferenciales que ocupan los elementos no subyacen a un principio o ley, en su lugar se constituyen como configuraciones de una totalidad, susceptibles de significaciones en ciertos contextos.

La posición diferencial de un “fragmento” en el discurso se traduce a una identidad particular en el mismo (más adelante regresaré sobre la identidad como una equivalencia en la diferencia). Toda identidad es relacional y necesaria (Laclau y Mouffe, 2004). Relacional los *unos a los otros* elementos que configuran el sistema de diferencias y necesaria²¹ porque evoca la regularidad entre las posiciones diferenciales. Los “fragmentos” forman tal discursividad organizada, sin que represente una fijación completa; nunca una articulación cerrada o finita. En otras palabras, el *producir* discurso es porque se articulan elementos procedentes de diversas estructuras para generar nuevos momentos.

En este sentido, Laclau y Mouffe (2004) afirman que es imposible distinguir entre prácticas discursivas y no discursivas, ya que todo objeto es objeto de discurso “en la medida en que ningún objeto se da al margen de toda superficie discursiva de emergencia” (p. 179). Los objetos existen externos al pensamiento, pero se construyen bajo condiciones discursivas de emergencia. Por tal, la distinción entre lo lingüístico y lo extralingüístico (por ejemplo, prácticas sociales) solo debe entenderse como diferenciaciones internas a las totalidades discursivas, o bien, como *objetos* diferenciales inscritos de sentido. Todo *objeto* es un objeto de discurso, toda práctica articuladora, estructura discursiva, conlleva un carácter material.

En otras palabras, lo *que se dice*, lo *que se hace*, las instituciones, técnicas, reglas o las organizaciones sociales, se estructuran en sistemas de relaciones diferenciales que le conceden a una articulación discursiva, cierto sentido. Sin embargo, es necesario mencionar una precaución. Afirmar que todo objeto se constituye como objeto de discurso no refiere a una dualidad real-ideal, es decir, no se niega la existencia de los objetos como externos al pensamiento. En su lugar, se afirma el carácter *material* de toda estructura discursiva (Laclau y Mouffe, 2004).

²¹ Necesaria no como positividad lógica que determina la fijación. Necesaria como el espacio diferencial que ocupa cada identidad ante otras identidades.

Laclau y Mouffe, siguiendo a Wittgenstein, reconocen que lo material refiere a los juegos del lenguaje; en qué momento, lugar o situación empleamos conceptos para referir a las condiciones que delimitan cada estructura de relaciones en instituciones, prácticas o normas. Solo así la articulación como fijación/desplazamiento de un sistema de diferencias, de un discurso, es atravesado por *lo material* de las prácticas, instituciones o actividades (Laclau y Mouffe, 2004).

La lógica para entender nuestro mundo (material) se realiza a través de secuencias relativas a lo que nos rodea en el medio social y colectivo, con ciertas regularidades que establecen posiciones diferenciales, generando formaciones discursivas. Es decir:

La práctica de la articulación como fijación/dislocación de un sistema de diferencias tampoco puede consistir en meros fenómenos lingüísticos, sino que debe atravesar todo el espesor material de instituciones, rituales, prácticas de diverso orden, a través de las cuales una formación discursiva se estructura. (Laclau y Mouffe, 2004, p. 185)

En otras palabras, el discurso implica cualidades discursivas y *extra discursivas*, produciendo sentido o, mejor dicho, significaciones²². Por lo anterior, queda de manifiesto que alguna estructura discursiva articula elementos, tanto en sistemas de ideas como en prácticas sociales o instituciones. Recapitulemos hasta el momento: los objetos discursivos se constituyen sobre condiciones de emergencia, las estructuras discursivas conllevan siempre un carácter material, por consiguiente, el campo de las prácticas articulatorias es lo suficientemente amplio que rechaza la dicotomía pensamiento/realidad, permitiendo múltiples identidades.

Ahora es necesario ahondar un poco más sobre el carácter incompleto de las prácticas articulatorias para desmitificar relaciones lógicas o innatas en el discurso. Un discurso, como totalidad discursiva, nunca se encuentra como positividad *dada y delimitada*. En su lugar, la articulación es siempre incompleta y contingente:

La transición de los “elementos” a los “momentos” nunca se realiza totalmente. Se crea así una tierra de nadie que hace posible la práctica articulatoria. En este caso, no hay identidad social que aparezca plenamente protegida de un exterior discursivo que la deforma y le impide suturarse plenamente. Pierden su carácter necesario tanto las relaciones como las

²² Detallar lo que se entiende por significación lleva sus minucias, pero antes de ello se requieren un par de precisiones más sobre discurso desde la mirada del análisis político. Consultar *Giro lingüístico*.

identidades. Las relaciones, como conjunto estructural sistemático, no logran absorber a las identidades; pero como las identidades son puramente relacionales, ésta no es sino otra forma de decir que no hay identidad que logre constituirse plenamente. (Laclau y Mouffe, 2004, p. 188)

Lo que los autores quieren reafirmar es el rechazo a los polos esencialistas que fijan las identidades o prácticas sociales. Cada “fragmento” con posibilidad de articulación tiene también la posibilidad de entretorse sin que ello implique un cierre de identidad *última* o suturada, lo que impide que el *tejido* sea plenamente cerrado a significados o identidades plenas. Aquí queda de manifiesto la sobredeterminación como *condición* discursiva: la coexistencia de diversas identidades diferenciales y formativas, genera un conglomerado de posiciones tan heterogéneo que tensionan unas identidades a otras, se *apilan* entre ellas y constituyen la posibilidad de subvertir o deformar a la propia identidad.

El discurso entendido como sistema de identidades diferenciales, solo existe como sistema debido a la “limitación parcial de un ‘exceso de sentido’ que lo subvierte” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 189). Los autores definen dicho exceso, necesario e inherente a toda estructura discursiva como *campo de la discursividad*. Anteriormente mencioné que todo objeto se constituye como objeto discursivo y que ningún discurso es cerrado o suturado, por tal los autores reconocen el campo de la discursividad como la imposibilidad de fijar significados últimos, identidades últimas.

Reconocer que el discurso no se concibe como cerrado, sí implica reconocer fijaciones parciales de significaciones. El campo de la discursividad es el *espacio* en el que las diferencias desbordan identidades, las significaciones se *traslapan*, por lo que “el discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 191). Al mencionar el carácter político de toda identidad, el punto nodal es el espacio privilegiado que condensa parcialmente el sentido de las posiciones diferenciales articuladas en el discurso.

Para entender la identidad parcial de los momentos discursivos, Laclau y Mouffe (2004) siguen las pistas del análisis saussureano sobre el *valor*: la identidad de cualquier elemento se determina por la propia posición que ocupa frente a los otros, frente a las otras identidades. Aparece así el signo como la ruptura que *abre* el sistema diferencial, es decir, la imposible sutura entre

significante y significado²³. Ferdinand de Saussure consideraba al lenguaje como un sistema de diferencias, no hay términos positivos sino diferencias; el lenguaje, como un juego de ajedrez, responde al conjunto de reglas que *une* a las diferencias (Laclau, 2001). Es decir, significado y significante son posiciones articuladoras en una estructura formal.

Laclau y Mouffe (2004), siguiendo los aportes saussureanos, precisan que “el carácter ambiguo del significante, su no fijación a ningún significado, solo puede existir en la medida que hay una proliferación de significados” (p. 193). Es decir, el carácter flotante de toda identidad discursiva no refiere a una carencia de significados, en su lugar, reafirma el carácter abierto y sobredeterminado en la polisemia que desarticula a una estructura discursiva *dada*. Por tal, los autores concluyen que:

La práctica de la articulación consiste, por lo tanto, en la construcción de puntos nodales que fijan parcialmente el sentido; y el carácter parcial de esa fijación procede de la apertura de lo social, resultante a su vez del constante desbordamiento de todo discurso por la infinitud del campo de la discursividad. (Laclau y Mouffe, 2004, p. 193)

Con la cita anterior, los autores reconocen que lo social (o el discurso) como práctica articuladora (también como identidad) no tiene una esencia última, sino lo social se encuentra en constante construcción de nuevas diferencias, de *nuevos* discursos. El carácter contingente discursivo, en realidad, limita el esfuerzo parcial de la positividad; es decir, deforma, trastorna o cuestiona el carácter literal de las lógicas predeterminadas.

A manera de recapitulación en esta sección, precisé dos condiciones indispensables para conceptualizar al discurso como una articulación de significaciones; contingencia y sobredeterminación. Mencioné que toda identidad es relacional en un sistema de diferencias que no consigue fijarse de manera estable en el mismo sentido que el discurso se encuentra desbordado en un campo de la discursividad que deforma o trastorna a este, por lo que las posiciones diferenciales nunca pasan de manera completa.

²³ Consultar el apartado *Giro lingüístico*.

III. 4 Sujeto

Antes de precisar la categoría de sujeto como herramienta empleada desde el análisis político de discurso es necesario precisar que dicho andamiaje epistémico ha presentado variaciones en su conceptualización desde las posturas posmodernas, posfundacionales, posmarxistas. La postura de Ernesto Laclau respecto al sujeto no fue siempre la misma. Tras el propio recorrido intelectual del autor e intercambios con otras miradas afines al posestructuralismo, es posible identificar cuatro etapas en la propuesta de sujeto en Laclau (Buenfil, 2017). Alcanza a señalar que en este referente teórico utilizó los aportes sobre posiciones de sujeto, sujeto en la falta²⁴ (incluyendo la dislocación e indecidibilidad que ello implica) y el sujeto de la decisión. Estos referentes me permiten prestar atención a los actos de identificación de los mandos medios de telesecundaria y así comprender sus procesos de subjetivación. Dicho esto, comienzo respecto a las posiciones de sujeto.

III.4.1 Posiciones de sujeto.

Laclau y Mouffe (2004) rechazan la mirada prediscursiva del sujeto, al mismo tiempo que dejan en el margen la constitutividad del sujeto como origen de las prácticas sociales, o bien como un agente racional y transparente de sí mismo. En su lugar, consideran al sujeto “en el sentido de ‘posiciones de sujeto’ en el interior de una estructura discursiva” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 196). La cita anterior resulta más clara si recordamos el carácter abierto, incompleto y sin fijación total de cualquier discurso, en otras palabras, no perder de vista el carácter contingente, así como la articulación y sobredeterminación de las estructuras discursivas.

Las posiciones diferenciales de sujeto se piensan así, como una *detotalización*, como posiciones dispersas y separadas que coexisten entre sí. Esto nos lleva a recordar a la sobredeterminación de las posiciones de sujeto como diferencias discursivas *traslapadas*: las posiciones de sujeto unas sobre otras. El sujeto no pierde su carácter social.

Es imposible pensar en el *sujeto* como una categoría absoluta o unificada. Resulta inimaginable un momento de cierre discursivo por el sujeto, ya que “la subjetividad del agente está penetrada por la misma precariedad y ausencia de sutura que cualquier otro punto de la totalidad

²⁴ El sujeto en falta es un aporte lacaniano que Ernesto Laclau recupera tras los comentarios de Slavoj Žižek. En este apartado describo la propuesta de Laclau sobre los efectos dislocatorios en el sujeto y su imbricación al espacio mítico e imaginario social, haciendo énfasis en la postura de Ernesto Laclau.

discursiva de la que es parte” (Laclau y Mouffe, 2004, p. 208). En términos de estructuras discursivas, se considera a las posiciones de sujeto bajo el mismo carácter polisémico e incompleto que de las prácticas articulatorias.

Los autores mencionados enfatizan que las condiciones discursivas requieren de la sobredeterminación de las distintas posiciones sin que ello anule *a unas en lugar de otras*. La identidad, como posiciones de sujeto no *necesariamente* se encuentran separadas unas a las otras, en su lugar, Laclau y Mouffe (2004) afirman que la relación entre identidades es una tensión de unidad precaria. Entonces, la dispersión en las posiciones de sujeto no se percibe como sinónimo de aislamiento o separación unas a las otras. En su lugar, hay un terreno de articulación como horizonte de totalidad imposible, es decir, como un entramado de identidades que, en un mismo sujeto, se configuran como *partes de él*. En un ejemplo cotidiano, una persona puede ser *madre*, a la vez que es *amiga, hija, maestra o vecina*, entre otras múltiples posiciones.

Para profundizar al respecto, Laclau y Mouffe (2004) desmenuzan la categoría *hombre* como intento moderno de producir al sujeto humano como “portador de una identidad humana sin distinciones” (p. 199), *hombre* como categoría universal y objetivada. Los autores reconocen que el sujeto *humano* emerge de discursos religiosos, se encarna en prácticas jurídicas y se prolifera en diversas esferas sociales o culturales. Por ejemplo, una persona que labora en cierta empresa, también está afiliado a distintas corporaciones; sindicato, club deportivo, club de vecinos, entre otras agrupaciones, donde asume una identidad diferente. La dispersión de estas posiciones *del mismo sujeto* fragiliza al mismo *hombre*, es decir; las posibilidades de articulación que tiene el sujeto con otros valores y a ciertos segmentos sociales es tan amplia que tensiona los traslapes, impidiendo su unificación (totalidad imposible).

Por ello, la categoría *hombre* no demuestra un esencialismo y la totalidad del sujeto, en su lugar, sí visibiliza su emergencia histórica y vulnerabilidad. La dispersión de las posiciones de sujeto nos habla de las formas de sobredeterminación que se establecen entre ellas. La no fijación (su apertura) permite las analogías e interpretaciones de las posiciones de sujetos. De esta forma, el *sujeto* aparece como significante flotante²⁵ (Laclau y Mouffe, 2004) dentro de una estructura

²⁵ Por ahora es suficiente recuperar la aclaración que hace Laclau (2005) al referirse al significante flotante: “ningún contenido particular tiene inscripto, en su especificidad óptica, su significado en el seno de una formación discursiva, todo depende del sistema de articulaciones diferenciales y equivalenciales dentro del cual está situado” (p. 114).

discursiva indecible más amplia y con mayores cantidades de relaciones entre sus elementos, es decir, en una estructura abierta a significaciones.

Recapitulando, al inicio de este apartado retomé a la estructura discursiva como el espacio de las articulaciones donde se depositan los elementos discursivos que, en el caso del sujeto, articulan su identidad. La indecibilidad de la estructura es lo mismo a decir que esta nunca logra constituirse como plena y cerrada, que no tiene un principio de estructuración o de ordenamiento, es decir, que la sobredeterminación de las identidades imposibilita su cierre y el carácter contingente en toda identidad se traduce a un acto de poder que constituye a la identidad, mientras reprime otras posibilidades. De forma más sencilla: el sujeto, *dividido* entre distintas posiciones de sujeto, nunca logra constituirse en plenitud, porque la estructura en la cual se *deposita* es fallida. El sujeto decide a través de actos de identificación, aceptando e interpelando identidades -siendo *su identidad*, una constelación de identidades- y reprimiendo otras a las que rechaza. En otras palabras, todo sujeto es dislocado.

Dislocación.

Ernesto Laclau (2000) sostiene que “toda identidad es dislocada en la medida en que depende de un exterior que, a la vez que la niega, es su condición de posibilidad” (p. 55). La dislocación en la identidad podría parecer contradictoria, cuando en su lugar, apela por la constitución de *nuevas* identidades. Para comprender mejor la dislocación en el sujeto se requiere precisar su triple efecto.

En primer lugar, las rearticulaciones en las estructuras discursivas generan cambios en los elementos y condiciones de posibilidad en los discursos; la historicidad en los cambios permite visibilizar las posibilidades que han cristalizado y distinguir de aquellas que fueron reprimidas. En segundo lugar, si reconocemos al sujeto como la distancia entre la estructura indecible y la decisión, es lo mismo a afirmar que el sujeto tendría un papel más activo en las rearticulaciones o recomposiciones de la estructura.

Para Ernesto Laclau (2000) la historia tiende menos a repetirse, ya que el lugar del sujeto se encuentra en el amplio margen de posibilidades que brotan de las estructuras dislocadas (característicamente en las sociedades democráticas contemporáneas). El tercer efecto refiere a la *de-centralidad* provocada por la dislocación: “la dislocación social se acompaña con la

construcción de centros de poder” (Laclau, 2000, p. 46). Es decir, la pluralidad de centros de poder que se encuentran en luchas entre sí, a través de las prácticas antagonizantes, es condición de posibilidad y la imposibilidad de un *solo* centro.

Tras mencionar el triple efecto de la dislocación, podemos aceptar que el sujeto es dislocado en la medida en que la estructura, que le es exterior, se encuentra en constante construcción. El sujeto se transforma a sí mismo y se forja nuevas identidades (Laclau, 2000). Es por ello que el sujeto es un ser político, si se considera a la política como una categoría ontológica:

hay política porque hay subversión y dislocación de lo social. Lo cual implica que *todo* sujeto es, por definición, político. Aparte del *sujeto*, en ese sentido radical, solo hay *posiciones de sujeto* en el campo general de la objetividad. Pero el sujeto, en el sentido en que lo entendemos en este texto, no puede ser objetivo: él solo se constituye en los bordes dislocados de la estructura. Explorar el campo de la emergencia del sujeto en las sociedades contemporáneas equivale, por ende, a explorar las huellas que la contingencia ha inscripto en las estructuras aparentemente objetivas de las sociedades en que vivimos. (Laclau, 2000, p. 77).

Laclau (2000) menciona que el fracaso de la estructura dada y determinada es el efecto de la dislocación, esto quiere decir que la dislocación adquiere una forma de temporalidad como el *evento* de la ausencia que subvierte, ya sea a la estructura o al sujeto. La identidad ha sido *expuesta* a su imposibilidad de cierre por la dislocación que el carácter contingente y la fuerza antagónica ejercen en ella, impidiendo su plenitud. Es decir: el sujeto *está* en falta.

III.4.2 Sujeto en la falta.

Ernesto Laclau (2000) sostiene tres dimensiones de la dislocación. En primer lugar, la dislocación es la forma misma de la temporalidad -mencionaba más arriba el *evento* que subvierte a la identidad. Por otro lado, como segunda dimensión, la dislocación es la forma misma de la posibilidad, no existe un propósito final *para dislocar*, coexisten *otras* posibilidades para rearticular a la estructura. Sin un *telos* que gobierne la decisión, la dislocación es la *mera posibilidad*, entre múltiples, de articulación que antecede a toda necesidad estructural (contingencia).

Las posiciones de sujeto existen por las dislocaciones de la estructura, por ello la dislocación es fuente de libertad en el sentido de que el sujeto constituye actos de decisión, o bien identidades. Ya que los actos de identificación surgen en la indecidibilidad estructural, estos presuponen actos de poder (Laclau, 2000). Por consiguiente, como tercera dimensión, la dislocación existe como libertad²⁶. Al no contar con un *fin* determinado la dislocación es una mera posibilidad en la que el sujeto es libre de decidir, entre márgenes indecidibles con matices, pero que “no tienen ninguna razón para elegir” (Laclau, 2000, p. 60). La cita anterior se aclara al conjuntar la coexistencia de las tres dimensiones²⁷ y al considerar al sujeto *parcialmente* autodeterminado a través de actos de identificación. El sujeto no está *ya dado*, sino se constituye por su *falta de ser*:

La estructura no logra determinarme, pero no porque yo tenga esencia al margen de la estructura, sino porque la estructura ha fracasado en el proceso de su constitución plena y, por consiguiente, también en el proceso de constituirme como sujeto. No es que haya algo en mí que la estructura oprímía y que su dislocación libera: soy simplemente *arrojado* en mi condición de sujeto porque no he logrado constituirme como objeto. La libertad así “ganada” respecto a la estructura es, por lo tanto, inicialmente, un hecho traumático. Estoy *condenado* a ser libre, pero no como los existencialistas lo afirmaran, porque yo no tengo ninguna identidad estructural, sino porque tengo una identidad estructural *fallida*. (Laclau, 2000, p. 60).

El sujeto es la forma *pura* de la dislocación de la estructura, en términos de Laclau (2000) “de su inerradicable distancia respecto de sí misma” (p. 76). La propuesta heideggeriana de *Dasein* (estar-ahora) se hace presente en Laclau al reconocer que el ser no es definible, sino que el ser eyectado o arrojado al mundo es posibilidad (Laclau, 2001).

El sujeto busca “llenar” su falta a través de actos identificatorios, es decir, constituirse como sujeto total, pero esto es imposible. La dicotomía estructura/sujeto demuestra la contingencia de ambas partes, pero también la doble experiencia que el sujeto está ligado a la estructura. Hay sujeto porque la estructura es fallida y *hace* al sujeto -la imposibilidad de constituirse como objeto-

²⁶ Libertad entendida como ausencia de determinación (Laclau, 2000).

²⁷ Estas tres dimensiones existen mutuamente en las relaciones de dislocación y son con las cuales Laclau (2000) propone la paradoja de la acción social; la realidad social requiere entender aquello que le impide constituirse como tal.

, pero también “hay historia porque hay una sucesión de intentos de lograr este cierre último que claramente no puede lograrse en ningún caso” (Laclau, 2001, p. 5).

Por ello, las posiciones de sujeto son los actos identificatorios dentro de la estructura que *aproximan* al sujeto a su plenitud, pero al ser incompletas las estructuras impiden el cierre del sujeto, es decir, “el sujeto es más bien -siguiendo a Lacan- el lugar de una *falta*²⁸, un lugar vacío que varios intentos de identificación tratan de llenar” (Laclau, 2004, p. 16).

Recordemos entender a la identidad como una *marca* de diferencia en una cadena de articulaciones, es decir, en un discurso. Mientras la identificación como categoría psicoanalítica es “*the assertion of a lack at the root of any identity: one needs to identify with something because there is an originary and insurmountable lack of identity*²⁹” (Laclau, 1994, p. 3). Requerimos identificarnos con *algo* ya que existe una falta, un vacío en la constitución de la identidad *total*. Ernesto Laclau reconocía que:

Todo sujeto se constituye a través de un proceso de nominación. Si las distintas dimensiones de una subjetividad estuvieran articuladas entre sí por una lógica infraestructural profunda que las explicara, la unidad del sujeto sería una unidad de tipo conceptual; pero si lo que se da es una proliferación de puntos de referencia que no aparecen ligados por ninguna lógica infraestructural que los unifique, en ese caso el nombre es decisivo en la constitución de esa identidad global, y a ese nombre no corresponde ninguna literalidad de tipo conceptual. O sea que lo retórico³⁰ y lo catacrético³¹ son una parte esencial en la constitución de toda identidad colectiva. (de Alba, 2017, p. 302).

Entonces, el proceso de identificación será aquel a través del cual el sujeto *busca* suturar su falta, adscribirse a algo, y esta búsqueda la realiza a través de cada acto de decisión.

III.4.3 Sujeto de la decisión.

El sujeto dislocado *busca* positivarse a través de la decisión; “en la medida en que yo vivo dentro de prácticas sedimentadas y obedeciendo al mecanismo de la repetición yo no soy un sujeto”

²⁸ Cursivas del autor.

²⁹ Traducción: La afirmación de una falta en la raíz de cualquier identidad: uno necesita identificarse con algo porque hay una originaria e insuperable falta de identidad.

³⁰ “Desplazamiento mediante el cual un término “literal” es reemplazado por uno figurativo, el uso de palabras en más de un sentido, la posibilidad de nombrar algo que no es nombrable” (Buenfil Burgos, 2017, p. 104).

³¹ “Imposibilidad de sustituir un término figurativo por uno literal” (Buenfil Burgos, 2017, p. 104).

(Laclau, 2001, p. 5). Pero la decisión es siempre una decisión parcial porque la apertura de la estructura impide una decisión totalizante:

Yo solamente soy un sujeto en la medida en que la decisión crea la necesidad de una identificación de tipo nuevo. Si el sujeto tiene esta función ontológica de positivizar la falta y de identificarse con aquello que está destinado a ser una forma de plenitud, en ese caso, el sujeto solamente existe ligado a experiencias de dislocación. (Laclau, 2001, p. 5).

Es decir, los actos de identificación se conjuntan en el proceso en el cual emerge la subjetivación, pero:

Nunca va a ser una subjetividad universal en este sentido: va a ser siempre una subjetividad parcial, pero esta subjetividad parcial que puede universalizarse, en cierta medida [...] es una subjetividad que nunca va a eliminar su carácter de particularidad. (Laclau, 2001, p. 7).

El sujeto conlleva las mismas lógicas que la estructura: es contingente y relativo a las posibilidades. Es decir, el sujeto se enfrenta ante posibilidades de identificación, o bien, de subjetivaciones. La identidad del sujeto (subjetivación) es afectada, es alterada/subvertida por los propios cambios que posibilita la contingencia. El sujeto, al elegir posibilidades, *cambia/transforma* su identidad.

Indecidibilidad de la estructura.

En este trabajo evito pensar a la estructura en términos objetivos o totalizantes plenos. Laclau (2000) propone considerar a la estructura como el *espacio* de las articulaciones donde se depositan “fragmentos” o elementos discursivos. En otras palabras, se refiere a la regularidad en la dispersión en el campo de la discursividad. De ello hablé en el apartado *Discurso*.

La indecidibilidad de la estructura se refiere a sostener que la “regla” en ella es la apertura e incompletitud entre sus elementos. Recordemos que las posiciones de sujeto se encuentran inmersas en estructuras discursivas, dotándolas también del carácter contingente de toda identidad o discurso. Medité la contingencia como la relación entre “bloqueo y afirmación simultánea de una identidad” (Laclau, 2000, p. 38). De esta forma, Ernesto Laclau precisa que el sujeto no se encuentra separado de la estructura, en realidad, es constituido en ella “ya que las decisiones

tomadas a partir de ella [estructura] -pero no determinada por ella- la transforman y subvierten de manera constante” (Laclau, 2000, p. 46). Es por ello que el sujeto no es capaz de recrear plenamente a la estructura, ya que la estructura es indecible; la estructura es *fallida*.

Una estructura indecible refiere a la escasez de un fin último que determine su orientación previa, que indique el *camino* a seguir. En este sentido, la indecibilidad de la estructura es la condición de la recreación de la propia identidad del sujeto: reemplaza posibilidades estructurales a la vez que rechaza otras, eligiendo algunas identidades y desplazando otras. La decisión tomada por el sujeto es contingente en sí dentro de una estructura indecible, el sujeto no es externo a la estructura, pero constituye, junto a ella, el *locus* de una decisión que no es determinada por la estructura. Lo anterior es lo mismo a decir que el sujeto es la *distancia* entre la estructura indecible y la decisión (Laclau, 2000, p. 47). Emerge así el carácter contingente de cualquier identidad: el sujeto *decide* una identidad (posibilidad), reprimiendo otras -lógica de inclusión/exclusión. Para comprender la relación entre la *decisión* y la *represión*, alcanza mencionar que Ernesto Laclau caracteriza a toda decisión como una relación de poder: una decisión entre indecibles estructurales solo implica la *represión* de identidades que no se ejecutan.

Laclau menciona que “toda objetividad presupone necesariamente la represión de aquello que su instauración excluye [...] Por ‘represión’ entendemos simplemente la supresión externa de una decisión, una conducta, creencia, y la imposición de otras que no tienen medida común con las primeras” (2000, p. 48). La identidad es un punto heterogéneo de elementos articulados, pero la identidad es una relación de poder (acto de poder) debido a que afirma su naturaleza contingente a la vez que rechaza aquello que la niega, o bien, aquello que la amenaza (no olvidemos el carácter contingente y antagónico, en su dimensión ontológica en toda identidad).

De esta forma, el sujeto en falta, dislocado, se traduce en el proceso en el cual emerge la subjetivación como formas de *adherir* identidades en el sujeto. Para ello el sujeto se encuentra en una búsqueda insaciable de horizontes donde logre inscribirse a identidades o posibilidades. Líneas arriba indiqué que el lugar del sujeto es en la dislocación debido a la imposibilidad de *objetivarse* en la estructura, por ello el sujeto *decide* entre las condiciones de posibilidad, proliferando los actos de identificación a la vez que emerge la pluralidad de centros de poder.

Anteriormente mencioné que los actos de identificación, que emergen en la dislocación de la indecibilidad de la estructura, presuponen actos de poder. La identidad es una relación de poder. El sujeto integra actos de identificación en su subjetividad, rechazando o excluyendo otros modelos. Por ello, el poder se traduce en las huellas de la contingencia. El sujeto es parcialmente creado a través de sus formas de identificación en distintas decisiones.

Ernesto Laclau afirma que hay sujeto porque hay dislocaciones en la estructura, es decir, porque la estructura no puede constituirse como plena. La dislocación se da en fijaciones parciales de construcciones hegemónicas y, a la vez, es fuente de libertad (como ausencia de determinismo) ya que ella se deriva de la falla estructural (su imposibilidad de cierre), y si la dislocación es fuente de libertad, esto quiere decir que la dislocación conlleva una decisión o, lo que es lo mismo, a actos de identificación que construyen identidades en el sujeto.

III.5 Análisis Político de Discurso en el objeto educativo

Después de presentar los aportes que nutren a la *teoría general* desde la perspectiva posmarxista laclauniana, requiero hacer el anclaje de dicha perspectiva hacia el campo educativo como representación de la teoría *sustantiva* (Sautu, 2005) que sostiene esta investigación. En este sentido, recupero el trabajo que Rosa Nidia Buenfil Burgos realiza al ámbito educativo con la propuesta de Ernesto Laclau -y algunos aportes con Chantal Mouffe. La autora reconoce la fertilidad de la teoría política de Laclau en el campo educativo, ya que dicho referente teórico “resulta una operación intelectual que abre un horizonte amplio a la vez que exige un rigor conceptual de gran productividad y riqueza para imaginar posibilidades y alternativas” (Laclau, 2001, p. 160). La propuesta epistémica de Ernesto Laclau puede alumbrar puntos medulares en el objeto educativo.

Lo educativo como una construcción discursiva es más que verbalizaciones y documentos relacionados a las prácticas educativas. Abarca actividades, rituales, distribución de espacios y de tiempos. Entender lo educativo como campo discursivo evoca a repensar las significaciones que adquieren las actividades, normas, procesos o acciones a través de las interrelaciones y “en sus relaciones como conjunto frente a otras prácticas e instituciones sociales” (Buenfil Burgos, 1993, p. 8). En otras palabras, el análisis político del discurso permite examinar las significaciones que se construyen alrededor de los procesos sociales; lo que hacen los sujetos en las instituciones, en

la medida que se acercan al mundo cotidiano. Estudiar lo educativo no es exclusivamente lo relacionado a los procesos dentro de un salón de clases, en su lugar, lo educativo es en sí una práctica social dentro de la sociedad, por y para ella (Buenfil Burgos, 1993).

Lo educativo como práctica social no es exclusivo de lo escolarizado, puede ser ampliamente vinculada en distintos objetos, rituales o actividades que trascienden el espacio áulico y formal. Es de esta manera que todo objeto o práctica social contiene un carácter discursivo. Dicho carácter no niega la existencia física de los objetos “sino que es condición de inteligibilidad (significación) de dichos objetos y de la emergencia de nuevas significaciones y su institución” (Buenfil Burgos, 1993, p. 3). De esta forma, Buenfil Burgos ya asemejaba un arsenal de herramientas ontológicas y de intelección en el análisis discursivo trasladado al ámbito educativo. Para entender lo educativo como práctica social es necesario que profundice en dos categorías base que desarrolla la autora: discurso y significación.

III.5.1 Discurso educativo.

Siguiendo a Ferdinand De Saussure, Buenfil Burgos (1993) sostiene que la significación es el proceso mediante el cual un concepto (significado) es ligado a una imagen acústica (significante). El signo -como unión entre concepto e imagen acústica- es diferencial y relacional, ya que dependen de la presencia de otros signos en una cadena discursiva. Esta unión nunca es absoluta porque existen cambios en el *valor* del lugar que ocupa cada significado y significante. Cabe señalar que, para De Saussure, el valor evidencia la relación de un signo frente a otro signo. Por ello, Buenfil Burgos (1993) indica que:

Los signos no significan algo en sí mismo, no son positivities, sino marcan diferencias de significados entre sí mismos frente a otros signos al interior de un sistema. La lengua como sistema, está compuesta de diferencias y los significados se basan en las diferencias entre las palabras y no en propiedades intrínsecas de los términos en sí mismos. (Buenfil Burgos, 1993, p. 3).

Con la cita anterior, se evidencia un anclaje entre la propuesta de Laclau y Buenfil. Para el primero, el discurso es una estructura articulada de posiciones diferenciales que, en el mismo sentido, Buenfil Burgos indica las diferencias como marcas -posiciones- al interior de un sistema -articulado. El anclaje es nutrido con el seguimiento que hace la autora (Buenfil Burgos, 1993)

sobre los juegos del lenguaje de Wittgenstein, al reconocer la polisemia e inestabilidad de las significaciones. De aquí se desprende el carácter contextual como las condiciones que establecen una significación posible a un término. Debido a que no hay significación al margen de sistemas de *reglas* y usos, todo acto es en sí significativo (Buenfil Burgos, 1993).

La autora realiza un amarre entre las nociones saussureanas y laclauianas al sostener que toda práctica social es significativa, entonces lo educativo es significativo al ser esta una práctica social. Buenfil Burgos (1993) señala que:

La capacidad de significar no se limita al lenguaje hablado y escrito, sino que involucra diversos tipos de actos, objetos, relaciones y medios que, mediante algún símbolo, evoquen un concepto. [...] En este sentido, cuando hablamos de discurso, no nos referimos al discurso hablado o escrito (*speech*) necesariamente, sino a cualquier tipo de acto, objeto que involucre una relación de significación. (pp. 4-5).

Por lo anterior, al discurso se le considera como significación inherente a todo objeto o práctica social, incluyendo a lo educativo. La categoría de discurso “permite interpretar la forma en cómo diversos procesos y objetos se articulan en una cadena de significaciones” (Buenfil Burgos, 1993, p. 8). Por ello, Buenfil Burgos (1997) ya definía al discurso como:

Configuración significativa, que involucra acciones (lingüísticas y extralingüísticas) que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una “exterioridad constitutiva” (p. 16)

La autora caracteriza al discurso como diferencial, abierto, inestable y relacional. Encuentro vínculos claros hacia la propuesta laclauiana en estas cuatro características, particularmente a las precisiones sobre las dimensiones de articulación, contingencia y sobredeterminación de las prácticas sociales, donde se encuentra las prácticas educativas. A saber, el discurso es diferencial porque las partes (*marcas*, mencionaría Buenfil Burgos; *posiciones*, Ernesto Laclau) que lo conforman adquieren sentido dependiendo del lugar que ocupen en las cadenas articuladas de significados.

El discurso es abierto en la medida en que las relaciones que tejen sus partes no se encuentran fijas a un solo sentido, son inestables debido a lo relativo de sus significaciones. El discurso no es una *tierra de nadie*, en su lugar, el discurso es abierto porque siempre es susceptible

de lazar (relacionar) un nuevo significado en un contexto o cadena específica. Considero que, en esta condición de apertura, caben las condiciones de contingencia y sobredeterminación que indica Laclau: la precariedad última de los sentidos *salta* a alteraciones en las significaciones. Dicho de otra manera, en un terreno de interpretación donde hay múltiples significaciones, hay también múltiples posibilidades de articulación.

III.5.1.1 Significación.

Requiero explicitar lo que entiendo por significación como pieza clave que posibilita cadenas discursivas. Treviño Ronzón y Cruz Vadillo (2014) reconocen a la significación como “el proceso a través del cual se dota de sentido a los ‘objetos’ del mundo (imágenes, sonidos, olores, relaciones, lugares)” (p. 53). En otras palabras, la significación es el sentido que se le da a las *cosas* que ocupan un *lugar* en las construcciones simbólicas de nuestra subjetividad³². A lo que Ernesto Laclau llamó campo de la discursividad, Buenfil (1993) lo reconoce como el carácter discursivo de los objetos -que dotan de sentido a los mismos-, mientras que Retamozo y Stoessel (2014) refieren al campo de la discursividad como una dimensión con exceso de sentido que se busca dominar a través de lo político³³, por lo que las construcciones discursivas no dejan de ser abiertas “en reelaboración permanente a partir de elementos disponibles previamente” (Treviño, y Cruz, 2014, p. 53).

En este sentido, las significaciones son estructuras, sistemas o campos de significación donde se cruzan experiencias, objetos materiales y espacios físicos (Treviño y Cruz, 2014). Una significación no se reduce al objeto físico, las significaciones emergen desde distintos puntos de la *realidad* como actividades cotidianas, representaciones en espacios familiares o escolares, experiencias laborales, encuentros sociales, prácticas rutinarias, entre otras. Sin olvidar que un juego de lenguaje es la forma en que *llenamos* -no de forma completa- de significados a las cosas, actividades, palabras y también a personas, resulta imposible comprender las significaciones fuera de condiciones que permiten su articulación a sentidos más amplios y estructurados.

En el apartado anterior precisé al discurso como una cadena de significaciones en la cual se relacionan, de manera temporal, una serie de fragmentos, marcas o elementos de forma

³² Al respecto, profundizo este punto en el siguiente apartado *Sujeto*.

³³ Por exceso y defecto.

articulada que dotan de sentido a la cadena. En suma, como una serie de identidades articuladas. Entre estas identidades, el sujeto cobra una mayor relevancia en la articulación, ya que es la marca diferencial que coloca actos de identificación en su propia configuración. Para puntualizar estas aseveraciones, a continuación, extiendo la categoría de sujeto desde el análisis político de discurso en el ámbito educativo.

III.5.2 Sujeto.

Anteriormente mencioné que los sujetos dotan de significaciones a los *objetos* que les rodean, pero siendo estos objetos propiamente el terreno de significaciones, el sentido es parcialmente fijado y contiene la posibilidad de resignificarse. La resignificación solo es posible al reconocer a los sujetos como sujetos sociales que construyen y reconstruyen su medio con prácticas, rituales o normas cargadas de significados (Treviño y Cruz, 2014). Con la finalidad de precisar los supuestos que acabo de presentar, requiero anclajes desde el análisis político discursivo al campo educativo que den cuenta de elementos que señalan al sujeto. Para ello, retomo el aporte de Buenfil Burgos (2017) sobre las discusiones en torno al sujeto en la propuesta laclauniana, particularmente sobre posiciones de sujeto, el sujeto de la falta y el sujeto de la decisión.

Dejando atrás la mirada de un sujeto prediscursivo y universal, Laclau y Mouffe (2004) presentaron posiciones de sujeto en una estructura discursiva como la forma en la cual el sujeto es producto de prácticas articuladoras y discursivas. Prácticas tan diversas como las educativas abonan en la formación de subjetividades, ya que los objetos que circundan a lo educativo contienen significados. Recordemos que el discurso, en la medida que constituye a lo sedimentado, a lo social, “es el *terreno* de constitución de los sujetos, es el *lugar* desde el cual se proponen modelos de identificación en la constelación de significaciones compartidas que organizan las identidades sociales” (Buenfil Burgos, 1993, p. 7). El pensamiento laclauniano coloca en el foco a la regularidad en la dispersión como condición de emergencia del sujeto. La sobredeterminación de posiciones de sujeto entre estructuras discursivas es a lo que Buenfil Burgos (2017) señala:

En tanto que el sujeto está siempre situado y *carece* de identidad, ésta se va fabricando por medio de prácticas hegemónicas, mediante actos de identificación con múltiples posiciones

de sujeto que necesariamente se articulan -no son elementos independientes uno de otro; sin embargo, la forma en que se conecta entre sí es contingente. (p. 105).

El sujeto carece de identidad cerrada en el sentido que él, al igual que cualquier marca o momento de una cadena discursiva, se encuentra en una estructura precaria. De esta forma, la subjetividad del individuo aparece entre los actos de identificación que se conjuntan en distintas posiciones de sujeto, articulándose en la cadena hegemónica de significaciones en él. Es decir, reconocer el carácter contingente de dichas posiciones de sujeto, es lo mismo a dar muestra de la precariedad o falta de sutura que caracteriza a cualquier “fragmento” de la cadena discursiva.

Buenfil Burgos (2017) observa que en un segundo momento del pensamiento de Laclau, el autor sostiene que los actos de identificación *brotan* del vacío como raíz de toda identidad. Siguiendo a Laclau y el aporte desde el psicoanálisis, Buenfil considera al vacío como la presencia de una ausencia, en este caso, como una falta constitutiva en el sujeto. Laclau reconocía a través de posiciones de sujeto que este desarrolla actos de identificación que lo ubican de forma diferencial en cadenas discursivas. Dichos actos emergen como *libres* ante un espacio vacío frente a una falta constitutiva. Es decir:

La libertad es entonces solo capaz de realizarse a través de actos de identificación con algo que es su opuesto. La estructura del proceso de identificación preserva, sin reemplazar, la falta constitutiva en el sujeto, y su representación tiene lugar a través de la subversión de la superficie de identificación, que constituye al objeto de identificación como un objeto escindido. (Buenfil Burgos, 2017, p. 107).

En otras palabras, el sujeto “llena” (de forma parcial) su falta constitutiva con actos de identificación, o lo que es lo mismo, en actos indeterminados a través de la decisión. Yo *decido* con qué identificarme, a la vez que *lleno* mi falta como sujeto, subjetivo mi identidad. Solo a través de *fragmentos* externos a mí es que logro llenar parcialmente mi falta. De manera parcial, ya que “cualquier identificación tendrá que representar también a la falta misma” (Buenfil Burgos, 2017, p. 107), o lo que es a lo mismo reconocer que cualquier acto de identificación no cierra a una identidad plena en el sujeto.

Con la finalidad de precisar la distinción entre identidad e identificación (o acto identitario), sigo el camino que Zaira Navarrete (2015) desarrolla al considerar a la identidad como *aporética*,

es decir, como algo de lo que es necesario hablar, aun cuando no podamos definirla de una vez y para siempre. En otras palabras, no podemos representar a la identidad sino de forma precaria, temporal y contextual. La identidad *está siendo constantemente*.

A pesar de este desplazamiento constante y precario, requerimos de un elemento que nos ayude a comprender el *estar siendo* de la identidad. Para ello empleo a la identificación como un proceso mediante el cual, desde un sentido psicoanalítico en su dimensión teórica, indica Navarrete (2015); “un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. La personalidad se constituye y se diferencia mediante una serie de identificaciones” (pág. 468). De esta forma, el acto identitario nos *va* constituyendo en momentos históricos y contextuales, indica Navarrete (2015):

El sujeto tiene no una sino varias posiciones identitarias que se apropia a partir de su ubicación espacial, desde su contexto o espacio simbólico, desde su interior-exterior. En este sentido, se asume que la identidad no está prefijada, predeterminada, si bien es cierto que se fija temporalmente, también es cierto que no se fija definitiva o esencialmente. (pág. 470).

Ernesto Laclau señalará que las posiciones de sujeto, no solo como partes de una estructura discursiva sino también como marcas diferenciales, son posiciones identitarias en el sujeto. Por lo tanto, indica Navarrete (2015) “la identidad humana no es solo un conjunto de posiciones dispersas, sino también las formas de sobredeterminación que se establecen entre las mismas” (pág. 475). Por su parte, Buenfil Burgos (2017) señala la subjetividad como proceso siempre inacabado que tiende a recrearse en sucesivos actos de identificación, es decir, “ningún contenido concreto está predestinado a cumplir la función de llenado” (p. 108) por lo que cualquier contenido como condición de posibilidad puede llenar dicha falta.

Por tal, podría decir que la falta es indiferente al contenido que la llena. El acto de identificación (o los actos de identificación) es incompleto, por lo que el sujeto se perpetua sobre la incompatibilidad última de la decisión, es decir, sujeto como subjetividad en constante construcción y nunca en plenitud. Para Ernesto Treviño (2015) el sujeto es:

Una forma de ser en el mundo que resulta de la articulación de lenguajes, expectativas, prácticas y materiales simbólicos que se produce en el flujo de procesos colectivos. Esta

forma de ser en el mundo está marcada por ausencias, déficits, por una falta constitutiva que impide su cierre o estabilización última. El sujeto es un estar siendo permanente -que vive en entornos socioculturales y antropológicos complejos (p. 57-58)

Desde esta mirada, el sujeto es un ser no acabado que se encuentra constantemente en construcción a través de articulaciones generadas por el lenguaje, las experiencias, las posibilidades entre prácticas, símbolos, rituales o normas. En suma, Ernesto Treviño retoma la figura del sujeto en falta desde la propuesta de Laclau y de Lacan, pero también reconoce que el sujeto emerge entre constantes “cargas y recargas de recursos simbólicos o, en términos lacanianos, como el resultado de juegos permanentes de interpelación e identificaciones siempre en el flujo de fuerzas de diferente magnitud” (Treviño Ronzón, 2015, p. 58). El sujeto decide con qué símbolos o prácticas identificarse.

A fin de cuentas, como señala Torfing (1991), el sujeto emerge como experiencia traumática de una carencia y busca constituirse en una totalidad recompuesta por medio de decisiones arbitrarias. Líneas más arriba mencioné que la decisión³⁴ emerge en una estructura indecible y contingente, es decir, como una posibilidad entre muchas. Por tal, para Buenfil Burgos (2017), Ernesto Laclau ya identificaba que:

El agente de esta decisión [cualquiera que sea] no está separado de la estructura sino constituido en relación con ella. Este doble carácter, parcialmente interno a la estructura y aun así no determinado por ella, significa que los agentes transforman sus identidades poniendo en acto ciertas posibilidades estructurales y rechazando otras. (p. 109).

Sobre este punto presento la tercera discusión del sujeto en Laclau, que se denominaría como sujeto de la decisión. Ernesto Laclau indica que el sujeto como la distancia entre la decisión y la indecibilidad de la estructura, es lo mismo a señalar que la decisión como acto de identificación es también una decisión contingente que emerge de una relación de poder, reprimiendo otras posibilidades. Es decir, bajo estas condiciones es que se abren las posibilidades de emergencia de (nuevas) subjetividades. Laclau apostaría a un *sujeto mítico*, mientras que Buenfil Burgos denominaría al sujeto como *principio de lectura* (Buenfil Burgos, 2017).

³⁴ Consultar el apartado *Sujeto de la decisión*.

El sujeto *decide* y asume recursos que lo van a identificar en la constante experiencia de la *incompletud*. Apunta Ernesto Treviño (2015) que “somos sujetos porque vivimos en estructuras dislocadas/bles, donde la decisión crea la necesidad de una identificación de tipo nuevo, que siempre acarrea un déficit. El sujeto existe ligado a la experiencia de dislocación/decisión/déficit” (p. 59). Lo anterior es lo mismo a señalar el amarre de Ernesto Laclau con Jacques Lacan, cuando reconoce que el sujeto brota por la falla estructural y el intento (fallido) por llenarla, la dislocación no solo es la interrupción de la estructura, sino también el espacio en el cual emergen nuevas identificaciones, nuevas decisiones.

En este sentido, el sujeto *decide* adscribir rasgos o cualidades a su subjetividad por medio de ciertos actos de identificación. Cabe resaltar que la identidad del sujeto es nutrida entre un juego de decisiones y exclusiones que se articulan a una cadena más amplia de significados. El sujeto busca identificarse como una entidad plena mediante actos de identificación (decisiones), que a su vez son posibilidades de reestructuración. Sin embargo, considero importante señalar que *el sujeto anterior a la subjetividad*, como lo indica Torfing (1991), es el espacio vacío constantemente dislocado.

Entonces, el proceso de subjetivación no versa solo en aquello que caracteriza *objetivamente* al sujeto sino también las decisiones que fueron reprimidas, aquellas con las que *no se identifica*. La decisión siempre será óptica, contextual y singular (Laclau, 2001): el sujeto emerge a través de prácticas sedimentadas, por medio de actos de identificación que son siempre desplazamientos de su decisión, pero también la decisión será mediada por el contexto, otros sujetos, instituciones o prácticas (Navarrete, 2015)

De esta forma, los procesos educativos juegan un papel importante en la construcción de subjetividades a través de actos identificatorios en distintos espacios o con diferentes finalidades, donde intervienen distintos individuos o responsables de las prácticas, así como la integración de distintos procesos cognitivos. En suma, los actos de identificación del sujeto se encuentran en múltiples contenidos (que pueden ser familiares, académicos, laborales, comunitarios, artísticos, comunicativos) que se desarrollan con variadas estrategias o dispositivos como lo señala Buenfil Burgos (2015), a través de acompañamiento, adiestramiento, tutoría, entrenamiento o demostración de actividades secuenciales.

Anclando las propuestas de intelección que he presentado, es decir, el discurso como práctica que relaciona significaciones, la significación como proceso que dota de sentido a lo que nos rodea, así como al sujeto como ser inacabado que se posiciona de manera diferencial a través de decisiones o actos de identificación, cuento con herramientas para avanzar hacia aquellos contenidos desde los cuales el sujeto emerge como mando medio. Sin pretender un análisis minucioso y rodear de manera general los procesos de configuración subjetiva de un mando medio, presento campos en los cuales el sujeto dota de sentidos a sus decisiones, es decir, en aquellas acciones, prácticas o dinámicas que están relacionadas a un asesor técnico, director, supervisor o jefe de sector de telesecundaria y, de esta forma, logran actos de identificación o subjetivación en el agente.

III.5.3 Contenidos de identificación. Elementos desde los cuales se subjetivan los sujetos educativos.

Sería difícil enumerar todas y cada una de las prácticas y actos en los cuales el sujeto se identifica, a lo mismo que resultaría una especie de antología determinista. En su lugar, opto por realizar un par de señalamientos sobre ciertas marcas que juegan un papel importante en la jerga de los mandos medios gracias a su posición en una estructura jerárquica y normativa. Por ello, me detengo a presentar algunos aportes y discusiones gestadas desde el análisis político de discurso sobre políticas, gestión y posiciones de sujeto.

Existe numerosos trabajos y aportes que analizan los procesos identitarios que los sujetos o actores educativos desarrollan por medio de las políticas educativas (Treviño Ronzón y Sánchez Pacheco, 2014; Treviño Ronzón y Cruz Vadillo, 2014). Estos trabajos reconocen a las políticas desde una lógica que supone una dimensión discursiva a manera de expectativas o aspiraciones destinadas para que el sujeto acate o rechace los mandatos, cumpla o negocie (en su actuar) el carácter normativo de la política. Por lo anterior, bajo esta mirada analítica las políticas no se entienden como mandatos verticales y completos, en su lugar, se reconocen como espacios abiertos a las significaciones y desde donde emergen sujetos políticos que manejan, ajustan o despliegan prácticas filtradas por las expectativas o aspiraciones de las políticas y aquellas propias.

En este sentido, es necesario que conceptualice tres nociones relacionadas entre sí: lo político, la política y las políticas. Lo político corresponde a los márgenes de lo determinado o

sedimentado -en términos *husserlianos* y recuperados por Laclau (2000). En términos de Ernesto Treviño (2015):

Lo político se usa para describir las operaciones, las relaciones y los momentos de institución/destitución de lo social. Lo político es la noción con la que describimos el momento en el que, mediante procesos decisionales contingentes, las formaciones sociales emergen o, en su caso, se rompen y, por tanto, se reactivan. (Treviño, 2015: 55).

Lo político es atravesado por momentos de contingencia, por condiciones de posibilidades, dentro de estos espacios podemos encontrar sentidos y mecanismos que propician u obstruyen las formaciones ya establecidas (Treviño, 2015). Por otra parte, la política puede ser entendida como:

El terreno del encuentro, la superposición, el ensamble de prácticas e instituciones que buscan y se disputan el establecimiento de algún tipo de orden o de estructuración social; por tanto, la política presupone espacios y prácticas de poder y lucha [...] en ella se juegan racionalidad, intereses, estrategias. (Treviño, 2015: 56).

La política corresponde al *espacio* dentro del cual se despliega lo político entre lo establecido y lo contingente. Esta área puede contenerse en distintos lugares, escalas y entre una pluralidad de fuerzas que buscan instituir lo social (Treviño, 2015). De esta forma, en la política se “despliegan relaciones de articulación y antagonismo, así como prácticas equivalenciales y de diferenciación que alienta la simplificación o, en su caso, la complejizarían de los espacios sociales y las identidades políticas”. (Treviño, 2015: 56). Estas relaciones asimétricas se materializan en las políticas. Es decir:

Las políticas serán entendidas como las formas y prácticas con que se intenta organizar y gestionar las pretensiones de la política. Las políticas se distinguen por especificidad de su objeto y las formas de abordarlo; se desprenden de diferentes marcos, se producen desde distintos espacios, y por ello dan cuenta de formas específicas de entender la realidad. (Treviño, 2015: 56).

Sobre las políticas educativas, Treviño y Sánchez (2014) reconocen que no son mandatos unidireccionales, sino “disposiciones que buscan generar procesos de significación, interpelar y regular a los sujetos a través del ofrecimiento de posibilidades de cambio, de la proyección de imágenes y de promesas de mejora” (Treviño, 2010, p. 65., citado por Treviño y Sánchez, 2014),

de esta forma, las políticas interpelan a los sujetos; los persuaden, convencen y crean *nuevos* sujetos tensionando los márgenes de libertad y determinación, es decir, las políticas *producen* sujetos (Treviño, 2015).

La Secretaría de Educación Pública por medio de sus políticas, coloca *reglas de juego* que retrata una estructura de procesos o caminos para alcanzar las metas deseables. También edifica una serie de aspiraciones deseables que los sujetos deben cumplir a través de requerimientos normativos, es decir, de lineamientos o normativas sobre las funciones que los sujetos deben cumplir. Estos requerimientos, extendidos desde reformas educativas pueden señalarse en documentos normativos, lineamientos o parámetros de las funciones, así como manuales de actividades en dirección, supervisión o jefatura de sector, por mencionar algunos (Calvo, Zorrilla, Tapia y Conde, 2002; Castillo *et al.*, 2010).

Bajo este tenor de ideas, e hilándolo hacia este trabajo investigativo, las políticas son los espacios amplios desde los cuales los sujetos, en este caso investigativo como mandos medios, retoman directrices para desarrollar sus acciones, sin que ello represente un mandato vertical e íntegro. A los mandos medios se les demanda una serie de intereses y prioridades que se tensionan entre sus acciones y decisiones a raíz de sus resistencias o apropiaciones. Cada mando medio como sujeto *decide* desde su contexto cómo sortear aquello que se le solicita cumplir en su proximidad, a la vez que inyecta pretensiones propias, mediadas por su contexto o necesidades.

Tradicionalmente, el estudio de las políticas educativas se ha inscrito en una vertiente analítica que considera a los *ejecutores* como seres estáticos o determinados. Se han estudiado procesos cíclicos o de etapas en la implementación, descuidando primordialmente a los actores que desarrollan las prácticas encaminadas a la ejecución de las políticas y, en su lugar, centran la atención en los receptores últimos como lo son estudiantes, profesores o directivos. De acuerdo con Treviño Ronzón (2015), esta situación invisibiliza a otros actores involucrados en el proceso, quienes representan una estrecha relación entre las políticas y los ejecutores finales: “aquellos que ponen los temas de la política en la *agenda*, aquellos que las *diseñan*, las *implementan*; aquellos que las *soportan*; aquellos que las *reciben*, que las *activan*, que las *evalúan*” (pág. 61). Es decir, conocemos poco sobre los otros sujetos que existen y se encuentran involucrados a lo largo de los procesos de implementación de las políticas educativas.

Estudiar los procesos de subjetivación requiere focalizar a los distintos agentes involucrados en la implementación de las políticas educativas, aquellos sujetos que se encuentran en un extremo distinto al receptor de las políticas. Es decir, estudiar los procesos de subjetivación implica también tener en la mira a otros agentes como el decisor, el planeador, el implementador o evaluador de la política. En suma, todos aquellos sujetos que ocupan posiciones diferenciales a lo largo del cauce de las políticas.

La perspectiva dinámica que refiere Treviño Ronzón (2015) rompe por completo el análisis lineal y vertical de las políticas, abre un espectro de posibilidades donde se cruzan llamados, decisiones y sujetos, vislumbra las prácticas y caracterizaciones que los distingue, así como los quiebres o desvíos en la ruta propuesta de seguimiento. Identifico así un *territorio meso*, entre quienes *hacen* las políticas y quienes las reciben, que complejiza la direccionalidad del mandato de las políticas e interpela a los sujetos con distintos símbolos o imaginarios. Es decir, el trayecto que recorre una política educativa posee un espacio *intermedio* donde se tensionan arreglos, quiebres y traslapes entre los sujetos que intervienen en el proceso.

En otras palabras, en este trabajo analizo a asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector del subsistema de telesecundaria como los *otros sujetos* que articulan símbolos, prácticas, expectativas e imaginarios. Me interesa analizar a estos otros sujetos por medio de las decisiones que toman, lo que incluyen o desechan en su forma de ser. Considero a estos sujetos educativos como *otros sujetos* ya que se ubican a lo largo del trayecto de la política, posicionando, desde sus trincheras, marcas o elementos en la ejecución de la misma; asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector en telesecundaria no son los receptores finales de las políticas, pero sí son atravesados por ellas.

Desde una perspectiva organizacional, la gestión institucional respondería a una estructura que regula actividades. Sin embargo, pensar a la gestión como un sistema cerrado y predispuesto a los sujetos, no permite la entrada a las significaciones y decisiones de los mandos medios. Asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector no se colocan al margen de las aspiraciones gubernamentales, ellos se ubican dentro de la estructura, en espacios complejos donde se cruzan demandas inmediatas, experiencias o convicciones. Es por ello que considero importante *pensar* en la gestión alejada de una mirada fija de los procesos normativos y abierta a combinaciones contingentes.

Tradicionalmente se había pensado lo educativo a través de espectros de dualidades o dicotomías que, en cierta medida, polarizan las experiencias educativas. Por un lado, el plan de estudios, por otro lado, las actividades realizadas; lo propuesto y lo ejecutado, lo normativo y lo contextual, el deber ser y el ser *in situ*, lo formal y lo vivido. Esta mirada abonó a marcar polos de acciones y procesos que distanciaron relaciones entre fragmentos de un mismo universo. Numerosas investigaciones llegaron a puntos *ciegos* aseverando que la práctica docente no coincide con la norma o bien, que la norma nubla la riqueza empírica del trabajo en el aula (Granja Castro, 1992).

Rafael Quiroz (1992) reconocía una multiplicidad de procesos de gestión en la conceptualización del término *gestión*. El autor entendía a las gestiones pedagógicas como:

procesos de mediaciones entre la normatividad curricular y su concreción en prácticas escolares singulares en cada escuela. Estos procesos son construcciones heterogéneas de autoridades, maestros y alumnos que tiene como referente la normatividad. Esta tiene un peso relativo de determinación sobre las prácticas, pero nunca se da una identificación total entre la normatividad y la vida cotidiana escolar. (pp. 213-214).

El autor ya encontraba una forma de *escala* de polos entre lo que se espera que realicen las escuelas y lo que concretan los docentes y alumnos, complejizando la visión de la gestión. Lo normativo, lo propuesto, el deber ser no es un elemento negativo entre los objetos discursivos de lo educativo. Lo que tampoco son dichos elementos va en función de la estabilidad y permanencia que se le ha asignado a lo formal. Toda configuración discursiva oscila entre dos polos que se han pensado como opuestos, pero que entre ellos existe una gama de matices que tensionan sus diferencias. De esta forma, la gestión se aleja de los puntos fijos que demandan las políticas y se abre camino a una especie de *escalones* entre quienes *diseñan* las políticas y quienes las ejecutan. En esta escalera aparecen los *otros* sujetos (Treviño Ronzón, 2015), y lo que yo denomino como mandos medios.

Al considerar a la gestión como procesos heterogéneos y mediados con referencias a las políticas, se traza un camino abierto a las significaciones de los sujetos. Para Treviño Ronzón (2016):

La gestión de políticas, de programas o educativa no es un término que particularmente me agrade, es demasiado gerencial para una institución social como lo es una universidad. Pero en todo caso es parte de la jerga con que los actores educativos tratamos de coordinar nuestros diálogos sobre procesos de acción institucional y estamos obligados a usarla con cuidado y bajo sospecha [...] la gestión como las acciones que en el marco de la política y de la implementación de las políticas, ayudan a que los fines se alcancen y las metas se cumplan. (p. 125).

La gestión, como las acciones que ayudan a conseguir metas inscritas en un terreno asimétrico de poder como lo es la política y circundado por decisiones que provienen de estructuras normativas, como lo es la Secretaría de Educación Pública, se encuentra en una lógica que matiza lo que demanda la Secretaría y lo que realizan los sujetos. De esta forma, entiendo a la gestión como el *terreno* mediado por las políticas educativas y abierto a las decisiones de los sujetos.

En una trinchera teórica distinta, pero compatible en cierta medida con la propuesta laclauiana y el anclaje educativo de Buenfil Burgos, Justa Ezpeleta (1992) problematizó la dimensión administrativa de la institución escolar al poner en relieve que la trama organizativa es un componente poco estudiado, pero importante de la gestión educativa. Preguntarse sobre cómo está estructurada u organizada la escuela, es un primer paso para comprender las decisiones que los agentes realizan en el interior de ella. La gestión no es solo cumplir lo administrativo o hacer cumplir lo normativo.

La gestión también trastoca el currículo en el momento que el docente o director organiza su actividad. En esta dinámica “se construyen estrategias para la acción porque la realidad introduce la dificultad o el conflicto y obliga a las opciones y donde por lo mismo, los acuerdos, la negociación o las diversas formas de imposición abonan el curso del movimiento institucional” (Ezpeleta, 1992, p. 105). En otras palabras, la autora sostiene que en la escuela no se cumple la ley *ciegamente*, en su lugar se abren camino negociaciones, conflictos o acuerdos que obstaculizan o liberan la resolución de la ley. Son los sujetos quienes tensionan las decisiones, hacen circular los mandatos. Bajo esta concepción de la gestión, las escuelas y sus sujetos, en palabras de Justa Ezpeleta:

Son al mismo tiempo su condición de posibilidad y su ámbito de existencia. La estructura y dinámica organizativa de la escuela, su conformación profesional técnica y material

constituyen las bases reales para que el currículo y su operación encuentren una forma determinada. Forma que no es neutra respecto a la calidad de la enseñanza ni inocente respecto de los resultados de la escolaridad. (1992, p. 107).

Anclando a la propuesta de Laclau, considero que lo que ocurre en las escuelas es contingente, ya que en ellas se *trazan* los *juegos* entre la sedimentación y reactivación de su existencia. Pero dicha contingencia es mediada por las decisiones de los sujetos o, en otras palabras, por los actos de identificación que en ellos operan. Siguiendo los aportes de Quiroz y de Ezpeleta doy cuenta de lo normativo como *telón de fondo* en las decisiones que los mandos medios desarrollan en telesecundaria. A fin de cuentas, como un *telón* en el cual se desarrollan actos de identificación, pero sin que ello represente a los únicos espacios³⁵ de decisión.

Por último, considero importante reconocer que asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector se encuentran ubicados de forma diferencial en el sistema de telesecundaria, lo que los coloca entre tensiones de significaciones de sus prácticas y acciones. Es decir, los mandos medios son posiciones de sujeto en el sentido que sus decisiones o prácticas encuentren un *límite* en las aspiraciones o proyectos de los otros sujetos. Cada posición de sujeto inscrita en la telesecundaria representa, a su vez, una manera en cómo responde a las demandas de las políticas educativas, pero también, un estilo para afrontar las problemáticas a las que se enfrenta.

Cada sujeto, sea un asesor técnico, director, supervisor o jefe de sector, tiene una trayectoria que ha sido marcada por su paso en la modalidad, por tal también cada posición de sujeto tiene un estilo para solucionar las dificultades, situación que se ha complicado aún más por los deseos, aspiraciones, exigencias, peticiones que inyectan en su actuar. Cada mando medio tiene un *objetivo* por cumplir que, en ocasiones es antagónico a lo que otros mandos medios esperan de ello. Cabe dejar a la reflexión hasta qué punto esto se vuelve en un punto agónico entre los mandos medios o, en otras palabras, hasta qué punto ellas y ellos consensan sus decisiones para encauzarlas en su cotidianidad.

³⁵ Me refiero a la diversidad de contenidos, marcas o fragmentos en los cuales, los sujetos depositan significaciones.

IV. Conociendo a los mandos medios. Estrategia metodológica

Esta investigación se suscribe de corte cualitativo (Sánchez Aviña, 2017), ya que este marco prioriza las experiencias y vivencias de los sujetos desde ciertos márgenes de su quehacer cotidiano; desde sus aproximaciones interpretativas, pretendo identificar procesos constituyentes a los sujetos. La presente investigación tiene como objetivo conocer los procesos de subjetivación de los mandos medios en telesecundaria con la finalidad de comprender los actos identitarios que los sujetos desarrollan en la modalidad, aquello que deciden y las maneras en cómo proceden en sus funciones.

En correspondencia con mi posicionamiento investigativo, particularmente con el referente teórico y referente empírico que abordo en este trabajo, suscribo la postura de Buenfil Burgos (2012) al correlacionar de manera estrecha la triada de elementos en la construcción del objeto de estudio. La autora sostiene que la metodología no refiere exclusivamente a estrategias de recolección y análisis de información, en su lugar la caracteriza como:

Un proceso de articulación y ajuste permanente de tres ámbitos: a) una dimensión teórica que involucra la búsqueda de consistencia entre al menos tres planos: el de los principios ontológicos y epistemológicos, el concerniente al armado de un cuerpo de soporte y el que alude a una apoyatura en lógicas de intelección; b) el referente empírico documentado que está compuesto por el *corpus*, que incluye diversos soportes materiales y en códigos variados y que involucra tanto el proceso que se analizará como las condiciones en que se produjo y; c) las preguntas del investigador que involucran además un mínimo conocimiento del campo problemático y lo que se ha investigado al respecto. (Buenfil Burgos, 2011, p. 251).

De esta forma, la metodología que desarrollé se mantuvo en constante juego con el referente teórico y referente empírico de este trabajo. Esta situación se traduce en una relación que me hacía volver hacia el cuerpo conceptual y las lógicas de intelección que desplazé hacia las condiciones empíricas que emergieron en el referente empírico.

Puntualmente desarrollé entrevistas semiestructuradas con participantes clave que desempeñen alguna función en el subsistema de telesecundaria en Veracruz (directores,

supervisores, jefes de sector y asesores técnico pedagógicos). A continuación, explico dicha técnica, así como la ruta metodológica que erigí en el proceso.

IV.1 Entrevistas semiestructuradas

Una entrevista es una estrategia para que los participantes de una investigación puedan expresar emociones, sentimientos, opiniones (Guber, 2001); en suma, *lo que piensan y hacen* los sujetos. La entrevista es una técnica de recolección de datos útil para conocer formas cotidianas de la vida de los participantes, así como reacciones, percepciones o actitudes de los sujetos ante un hecho o fenómeno social (Vincent, 2007). En palabras de Rosana Guber (2001):

La entrevista es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad. Entonces la entrevista es una relación social a través de la cual se obtienen enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y de participación. (p. 76).

Existen diversos estilos y formatos para desarrollar una entrevista. Entre los más usuales se encuentran las entrevistas semidirigidas, las cuales se caracterizan por ser una serie de preguntas en relación a un segmento preciso de tópicos (Vincent, 2007). Es decir, la entrevista semidirigida o entrevista semiestructurada, se traduce en un instrumento guía para recolectar datos sobre algunos temas específicos que de los sujetos interesan.

La entrevista semiestructurada, en este sentido, representa una forma más flexible en la construcción del diálogo entre el entrevistador y el entrevistado. Es por ello que, sin la finalidad de abrir el espectro de tópicos y, en su lugar, direccionar el diálogo hacia elementos que posibilitaron la construcción de las identidades como mandos medios de los sujetos, realicé entrevistas semiestructuradas con docentes en funciones de dirección, supervisión, jefatura de sección y asesores técnicos de telesecundaria en el estado de Veracruz.

Retomé algunas precisiones que Rosana Guber (2001) indica para la elaboración de las entrevistas, entre ellas el énfasis en la flexibilidad por parte del investigador para dar apertura a las asociaciones libres, expresiones prioritarias y “parlantes” de las y los entrevistados (Guber, 2001). Procuré estar atento a las diferentes expresiones verbales y corporales de los participantes para entender las prioridades en sus testimonios sobre las líneas de indagación en la entrevista. Los silencios, las pausas, los cambios en los tonos de voz otorgaron valor en la subjetividad de los

actores; cada *mando medio* tiene su propia construcción individual en el sistema de telesecundaria. Para guiar la entrevista, desarrollé un instrumento con preguntas *tentativas* (consultar el anexo 2).

Este instrumento tuvo la finalidad de recuperar la perspectiva de los actores (Guber, 2001). Delimité dos líneas para guiar las preguntas, sin que representaran interrogantes rígidas sino provisionales en el abordaje de los temas: a) Trayectoria en telesecundaria, b) Función en el sistema de telesecundaria que desempeña actualmente. A continuación, explico cada una de las líneas en la entrevista, así como algunos elementos teóricos que sustentan y refuerzan la pertinencia de las mismas y sus preguntas.

a) Trayectoria en telesecundaria.

Esta sección tuvo una doble finalidad. Por un lado, generar un ambiente de proximidad al sujeto; descubrir su universo significativo y local (Guber, 2001). En otras palabras, *conocer* al sujeto. Por otro lado, a través de esta sección pusimos (entrevistado y entrevistador) sobre la mesa el recorrido que el sujeto ha llevado en la modalidad de telesecundaria, es decir, las funciones por las cuales ha transitado y lo identifican como sujeto educativo.

Integré preguntas para conocer la formación inicial del *mando medio*, la antigüedad en el sistema educativo y en telesecundaria (en los casos de quienes iniciaron o transitaron en otros niveles o modalidades educativas), las funciones que han desempeñado³⁶, los años en la función actual y, sea el caso, las funciones o comisiones alternas al sistema; desde comisiones sindicales o participaciones en el sindicato hasta empleos ajenos a la docencia. Estos elementos permitieron distinguir marcas o posiciones que los sujetos han ocupado a través de su trayectoria en telesecundaria; o lo que podría retomar de Laclau (2004), las distintas posiciones del sujeto que los marcarían *mandos medios*.

b) Función en el sistema de telesecundaria que desempeña actualmente.

En esta sección de la entrevista indagué el inicio de la función como *mando medio*; es decir, la forma en que los sujetos comenzaron su labor de dirección, supervisión, jefatura de sector o asesor técnico, según correspondiera. Esta sección tuvo como propósito hilar la trayectoria del

³⁶ Presté atención a los años que desempeñaron actividades de docente, director, supervisor, asesor técnico-pedagógico, jefe de sector o autoridad estatal, sea el caso, así como la zona o región del estado donde desempeñó dichas funciones.

sujeto en la modalidad con su función como mando medio. Para ello, cuestioné sobre la manera en cómo iniciaron la función, la capacitación o actualización recibida, así como algunas de las actividades que cotidianamente desempeñan. Para profundizar en algunas respuestas, pregunté sobre los lineamientos oficiales que emplean para seguir su función o bien, las fuentes de conocimiento o experiencias que han marcado su labor, así como las relaciones inherentes con otros actores educativos, primordialmente hacia otros mandos medios.

A pesar de que la investigación no tiene como finalidad conocer los procesos de gestión que desempeñan los mandos medios bajo una lógica gerencial o administrativa, en esta sección de la entrevista pregunté sobre la definición personal de gestión. Esta conceptualización permitiría significados relevantes para cada mando medio, pues el término gestión es parte del lenguaje cotidiano de actores clave en instituciones (Treviño, 2016) y que conllevan una serie de responsabilidades o autoridades jerárquicas. Esta conceptualización permitió recuperar significados sobre las funciones de otros mandos medios, así como los fines que conciben para la educación en telesecundaria.

Por último, cabe mencionar que al momento de realizar cada entrevista fueron emergiendo preguntas, frases y comentarios ingenuos que generaron un clima de confianza y fluidez en la expresión de las ideas, delegando a un segundo plano el orden asignado en la guía de la entrevista. Fue posible denotar significados y sentidos a las acciones, actividades y elementos recurrente que los mandos medios reconocen en su función. La no directividad en la entrevista se hizo presente por medio de estos espacios espontáneos y significativos para la o el entrevistado (Guber, 2001); incorporándose, a la investigación, elementos cercanos al sujeto.

IV.2 Ruta metodológica. Trabajo de campo

Para consolidar la pertinencia metodológica opté por iniciar el trabajo de campo con una *bola de nieve* (Salamanca y Martín-Crespo, 2007) que permitiera la inserción al campo a través de la comunicación verbal y presencial entre el investigador y los posibles informantes clave. Salamanca y Martín-Crespo (2007) reconocen que esta técnica abre vertientes en la dirección y selección de los participantes, pero también permite apuntalar la muestra metodológica con los sujetos que se encuentren en disposición y disponibilidad de participar.

Una primera *bola de nieve* se generó desde la comunicación con el Departamento de Operación de Programas Técnico Pedagógicos de la Subdirección de Escuelas Telesecundarias en Veracruz. A la par, por medio de pláticas informales, con los docentes de distintas zonas escolares, comencé una *bola de nieve* más. De esta forma, generé redes de contactos en búsqueda de posibles participantes (Salamanca y Martín-Crespo, 2007).

Aunado a las implicaciones de la técnica de *bola de nieve*, tomé en cuenta dos puntos referenciales para la selección de los sujetos participantes: la ubicación geográfica donde laboran actualmente y su respectiva trayectoria. Para fines de la delimitación de la muestra, seccioné al estado de Veracruz en tres regiones³⁷: norte, centro y sur.

³⁷ De acuerdo con la Secretaría de Finanzas y Planeación del Estado de Veracruz y el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED), el estado de Veracruz se divide en 10 regiones administrativas (INAFED, s. f.), las cuales he conjuntado en tres secciones referenciales para ubicar geográficamente la trayectoria laboral de los sujetos participantes. La sección norte comprende las regiones de Huasteca alta, Huasteca baja y Totonaca, la sección centro abarca la región de Nautla, Capital, Sotavento y Montañas, mientras que la sección sur comprende las regiones de Papaloapan, de los Tuxtlas y Olmecas.



com

Figura VI. Regiones del estado de Veracruz. Fuente: elaboración propia.

La ubicación geográfica dentro del estado de Veracruz representa apenas una *pincelada* a las diferencias contextuales y demográficas donde atiende la telesecundaria. Reconozco en este trabajo la diversidad de contextos socioeconómicos en el estado a la par de la heterogeneidad entre las escuelas de telesecundaria, por lo que resultaría poco productivo pretender homogeneizar el día a día de los sujetos de telesecundaria en todas las escuelas.

Sin embargo, sí considero importante manifestar la presencia de mandos medios esparcidos a lo largo del estado; al norte, centro y sur de Veracruz. Esta situación reafirma la relevancia de cada sujeto y también su integración en una estructura que se configura como modalidad educativa.

Por otro lado, reconocer la trayectoria de los sujetos significa reconocer su recorrido dentro del sistema de telesecundaria; el cúmulo de experiencias y diferentes puestos que han ocupado se traducen en la propia construcción como actores de la modalidad. En este sentido, la trayectoria no solo torna de significatividad al sujeto participante (Guber, 2001), sino también permite visibilizar las conexiones o redes que se pueden formar entre los actores y dan soporte a la estructura del sistema de telesecundaria.

En otras palabras, resulta un denominador común entre los docentes la movilidad entre zonas escolares, más allá de los diversos motivos³⁸, es necesario distinguir el recorrido que trazan los diversos sujetos a lo largo del estado y con el paso de los años de servicio. Cabe puntualizar que los puntos de referencia son apenas coordenadas para conjuntar informantes clave, no representan requisitos rígidos ni exhaustivos, ya que hubo participantes que *no cumplieron* con ellos, pero fueron considerados en el trabajo debido a la notabilidad de información en las entrevistas desarrolladas³⁹.

IV.2.1 Participantes en la investigación.

Tras la serie de conversaciones informales y el cruce de las redes establecidas, inicié las entrevistas. En total participaron ocho sujetos (tres mujeres y cinco hombres) y realicé 10 encuentros⁴⁰ a manera de entrevistas. Entre los meses de septiembre y octubre de 2019 llevé a cabo entrevistas a dos asesores técnicos, una supervisora, un supervisor y un jefe de sector. En el mes de diciembre de 2019 entrevisté a dos directoras y un director. En la siguiente tabla muestro el desglose de los sujetos, la nomenclatura empleada en la entrevista, la región del estado y contexto en la que laboran -al momento de realizar los encuentros-, así como los años de servicio en la modalidad y en la función actual.

³⁸ Consultar el apartado “*Yo también empecé desde abajo*”. *Itinerario geográfico y laboral*.

³⁹ O bien, en la disposición y accesibilidad para contactarlos y participar en la investigación.

⁴⁰ Solo con el supervisor y el asesor técnico en contexto rural tuve dos encuentros con cada uno.

Tabla 7
Sujetos participantes en la investigación

Nomenclatura	Mando medio	Región del estado ⁴¹	Contexto	Años ⁴² trabajando en telesecundaria	Años en la función actual
ATPr	Asesor técnico pedagógico	Centro	Rural	23	15
ATPu	Asesor técnico pedagógico	Centro	Urbano	37	13
Dc	Directora comisionada	Centro	Rural	10	7
Dr	Director	Norte	Rural	30	26
Du	Directora	Centro	Urbano	35	9
SUP	Supervisor	Norte	---	24	5
SUPs	Supervisora (Subdirectora)	Centro	----	30	11
SECs	Jefe de sector (Subdirector)	Norte	----	36	12

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, describo la formación académica y años de servicio⁴³ de cada participante, así como también algunos elementos sobre la trayectoria y condiciones laborales que volvieron pertinente su integración al trabajo investigativo, al demostrar una significativa presencia en el reciente devenir de la modalidad.

Asesor Técnico Pedagógico de contexto urbano (ATPu). Oriundo de la zona norte de Veracruz, cuenta con 37 años de servicio en la modalidad de telesecundaria. Cursó la licenciatura en pedagogía, la maestría en formación de formadores, así como la especialidad en investigación educativa. Inició en la región norte del estado y 24 años después se trasladó a la zona centro de Veracruz. Los primeros 12 años de servicio fungió como docente frente a grupo, posteriormente cambió de función como asesor técnico en la jefatura de sector a la que pertenecía, puesto que desempeñó los siguientes 12 años. Después de ello transitó a la región central del estado donde ha laborado como asesor técnico en las oficinas centrales de la SEV en los últimos 13 años. Durante estos años también cubrió, de manera intermitente, un periodo de dos años como jefe del

⁴¹ Corresponde a la región donde actualmente se encuentra su adscripción laboral.

⁴² Desde el inicio de su primer nombramiento en el sistema de telesecundarias al año 2019.

⁴³ Desde su ingreso a telesecundarias hasta el año 2019.

Departamento Técnico Pedagógico de telesecundarias federales y cerca de siete años como comisionado en la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Simultáneamente a la docencia, durante su estancia en el norte del estado, laboró en actividades de gestión en un centro regional de la UPV y por un periodo de dos años se desempeñó como delegado sindical en su zona escolar de adscripción.

Asesor Técnico Pedagógico de contexto rural (ATPr). Ingresó al sistema de telesecundarias en 1996 como auxiliar administrativo en la región sur del estado. Seis años después, en el año 2002, tras cursar una licenciatura en pedagogía y presentar examen de oposición, transfirió su adscripción a docente frente a grupo. Debido a su interés por volver a su lugar de origen, al siguiente año se trasladó a la región central de Veracruz y, gracias a la experiencia que formó como administrativo, el supervisor de la nueva zona escolar lo comisionó como asesor técnico de la supervisión en el año 2004. Al momento de las entrevistas, el participante contaba con 15 años de servicio como asesor técnico, de un total de 23 años como agente educativo de telesecundaria. Cuenta con una maestría y estudios de doctorado. Es necesario mencionar que el asesor técnico de contexto rural participó en el segundo concurso de oposición (ciclo escolar 2016-2017) para la promoción como asesor técnico pedagógico de educación básica y a partir de ese ciclo escolar dejó de ser comisionado y obtuvo la basificación de su nombramiento como asesor técnico. A lo largo de su trayectoria, el asesor técnico ha participado alrededor de cinco ocasiones en delegaciones sindicales dentro de la zona escolar, primordialmente en cuestiones administrativas, de organización y de finanzas.

Directora comisionada (Dc). Originaria de la capital del estado, inició en el año 2009 como docente frente a grupo en la región sur de Veracruz y ha laborado en siete escuelas telesecundarias, la gran mayoría en contextos rurales. A lo largo de sus 10 años de trayectoria en la modalidad, se ha desempeñado como directora comisionada en las distintas escuelas que ha recorrido, salvo en dos ocasiones, en escuelas diferentes, solo fungió como docente frente a grupo. Es decir, en total de su recorrido ha sido docente por tres años y directora comisionada en las distintas escuelas por siete años. En el año 2013 obtuvo su traslado a la región central del estado, donde ha recorrido cuatro escuelas, en todas, como directora comisionada. Cuenta con una licenciatura de educación Normal en secundaria con especialidad en telesecundaria, una maestría en ciencias de la educación y estudios doctorales en educación. Concurrió en el primer y segundo

examen de oposición para dirección efectiva, sin embargo, no alcanzó un nombramiento debido a la diferencia entre su resultado en la lista de prelación y la cantidad de plazas disponibles: mientras en la primera oportunidad se ofertaron alrededor de 50 plazas, ella se posicionó después del lugar 100; para la segunda oportunidad se ofrecieron 34 plazas y la directora comisionada alcanzó el lugar 35 de prelación.

Director efectivo en contexto rural (Dr). Oriundo de la región norte del estado, cuenta con 30 años de servicio en el sistema de telesecundarias. Docente normalista en secundaria con especialidad en ciencias naturales, cuenta con una maestría en ciencias de la educación y un diplomado en gestión educativa. Ingresó en el año 1989 en una localidad al sur del estado como docente frente a grupo. Debido a los movimientos internos de adscripción, permaneció como docente durante un año en una de las zonas escolares más marginadas y alejadas de la capital de Veracruz. Para el siguiente año, 1990, obtuvo su cambio de adscripción a la región norte del estado, donde continuó como docente frente a grupo por tres años. En el año 1994 logró un cambio interno de la zona que pertenecía y fue nombrado como director comisionado en su nueva escuela. A partir de este año ha fungido como director: 13 años como director comisionado y desde el 2006 como director efectivo en la misma escuela. A lo largo de su trayectoria solo ha participado en una ocasión como miembro de la delegación sindical en su zona escolar.

Directora efectiva en contexto urbano (Du). Originaria de la ciudad de México, se formó como socióloga y normalista superior en educación secundaria con especialidad en matemáticas. Cuenta con una maestría en educación y diversos diplomados referentes a elementos curriculares, didácticos y de gestión educativa. Inició su trayectoria en telesecundarias en el año 1984 en la región central del estado de Veracruz. Los siguientes seis años, y durante un periodo de dos años, se desempeñó como docente frente a grupo y directora comisionada, respectivamente, en cerca de 10 telesecundarias de la región. En este periodo logró fundar una escuela telesecundaria vespertina en la capital del Estado. En el año 1992 obtuvo su cambio de adscripción como docente frente a grupo a la escuela donde actualmente labora, y en el 2010 consiguió, por medio de puntaje escalafonario, la dirección efectiva en la misma telesecundaria. Cuenta con 35 años de servicio, de los cuales nueve han sido como directora efectiva. A pesar haber sido invitada numerosas ocasiones a la conformación de una delegación sindical, nunca aceptó la participación.

Supervisor escolar (SUP). Ingresó a telesecundarias en el año 1995 por lo que cuenta con 25 años de trayectoria en la modalidad. Inicialmente se formó como ingeniero civil, pero antes de terminar dicha licenciatura inició sus estudios en una Normal Superior en la licenciatura de educación telesecundaria. Cuenta también con un diplomado en supervisión eficaz y una capacitación técnica certificada por la Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE). Oriundo de la región norte del estado, comenzó la docencia en la región sur de Veracruz, en una de las zonas escolares más marginadas y alejadas a la capital del estado. Dos años después, en 1997, logró una permuta a la región norte donde se desempeñó mayoritariamente como docente frente a grupo. En esta misma región, fungió cerca de tres años como director comisionado en dos escuelas distintas de la zona escolar y fundó una telesecundaria donde también laboró como director comisionado. Hacia el año 2005, tras 10 años de trayectoria, asumió una comisión en la sección 32 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). Cinco años después, en el año 2010, regresó a su zona escolar de adscripción como director efectivo y permaneció en la función por dos años. Entre 2012 y 2014 adquirió una nueva comisión sindical en la sección 32 y, para el año 2014, obtuvo su nombramiento como supervisor, por medio de las últimas cadenas vigentes de escalafón, en la región central del estado. En el año 2018 obtuvo su cambio de adscripción a una zona escolar en la región norte de Veracruz, cercana a su lugar de origen. Es decir, ha recorrido dos zonas escolares y cuenta con cinco años de trayectoria como supervisor.

Supervisora escolar (SUPs). Originaria del norte del estado, ingresó al sistema de telesecundarias en el año de 1989. Anteriormente había fungido, por un breve periodo, como asesora pedagógica en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en la región norte de Veracruz. Cuenta con una amplia trayectoria académica: licenciada en pedagogía, Normalista superior con especialidad en psicología y licenciada en derecho. Cuenta con una especialidad en docencia y una más en administración, a la par se formó como maestra en administración y maestra en educación, así mismo cuenta con estudios de doctorado en educación. Los primeros 11 años de recorrido laboral, de 1989 al 2000, se desempeñó como docente frente a grupo; sus primeros años en la región sur del estado y posteriormente en la región norte. En el año 2000 adquirió la dirección efectiva y trabajó en distintas escuelas al norte del estado. A partir del año 2008 logró obtener una supervisión escolar en la misma región y se ha desempeñado en dicha función en los últimos 11 años. Cabe destacar que, durante este último periodo, fungió como Subdirectora de Educación Telesecundaria (federales), en la SEV, por un lapso de dos años, así

como también se desempeñó como jefa de sector en la región central del estado, pero debido a motivos de fuerza mayor abandonó la jefatura y cambió su adscripción a una supervisión en la región central del estado. En suma, cuenta con 30 años de servicio en telesecundarias, de los cuales 11 ha laborado como supervisora escolar. Paralelamente a sus funciones de supervisión, ha mantenido un estrecho acercamiento a la organización sindical del SNTE en el estado, donde ha desempeñado distintas comisiones.

Jefe de sector (SECs). Originario de la región norte del estado, inició en el año 1981 siendo docente de primaria y, en el año 1983, se incorporó al sistema de telesecundarias como docente en la región norte de Veracruz. Cuenta con estudios en psicología y se formó como normalista en educación básica y pedagogo con especialidad en ciencias naturales. En sus primeros 14 años de servicio se desempeñó como docente frente a grupo, eventualmente ocupó puestos de director comisionado al norte y, posteriormente, al sur del estado. Posteriormente, adquirió la dirección efectiva y, en 1997, se promovió como supervisor escolar en el sur de Veracruz. Laboró como supervisor durante 10 años y actualmente cuenta con 12 años de servicio siendo jefe de sector en la región norte del estado. Durante la segunda década del 2000, y desempeñándose como jefe de sector, fungió como Subdirector de Educación Telesecundaria (federales) en las oficinas centrales de la SEV. A lo largo de los 36 años de experiencia con los que cuenta en telesecundarias, ha recorrido distintas zonas escolares tanto al norte como al sur de la entidad. En una estrecha relación con sus funciones de docencia, dirección y supervisión escolar, ha estado involucrado en diversas comisiones sindicales en la sección 32 del SNTE.

IV.2.2 Relevancia de participación de los sujetos.

Una constante que se presentó entre las y los participantes fue la antigüedad en el servicio; siete de ellos cuentan con más de 20 años como agentes educativos de telesecundaria. De ellos, cinco han acumulado 30 años o más de servicio. Con esta información fue posible reconocer que los sujetos conocen los cambios y continuidades de la modalidad a lo largo del siglo XXI, ya que su trabajo, a través de las distintas funciones que han desempeñado y actualmente desempeñan, les permite ubicarse en *posiciones de sujeto* interiores a un entramado más complejo, que, en este caso, es el sistema de telesecundaria.

En la misma sintonía, el recorrido histórico que los sujetos emprendieron en la modalidad se vuelve más significativo, ya que cada uno cuentan con, al menos, 10 años en el *mando medio* que desempeñan, ¿resultaría imaginable pensar cuántas decisiones han tomado? Reconocer el carácter histórico de las identidades (Laclau, 2000) da pistas sobre los actos de identificación y la posibilidad de deconstruir los sentidos otorgados a las decisiones. A fin de cuentas, los años desempeñados en la función se traducen en el cúmulo de interpelaciones y significados que cada mando medio ha conjuntado a lo largo de su trayectoria.

Respecto a la afirmación anterior es necesario que señale tres situaciones. En primer lugar, la directora comisionada (de ahora en adelante **Dc**) es la única participante con al menos 10 años en el servicio y siete en la función como directora. A pesar de que no cuenta con la misma cantidad de antigüedad que los demás sujetos, su trayectoria resulta relevante por la relación entre años de servicio y años como directora comisionada. Es importante recordar que la dirección comisionada es un puesto itinerante entre los docentes de telesecundaria, es decir, es poco frecuente que un docente desempeñe dicha función por más de cinco años consecutivos (Torres y Tenti, 2000). Por esta razón resulta ser un sujeto clave en la investigación: más allá de los motivos personales⁴⁴ o laborales para mantenerse en la función, la directora cuenta con elementos sobre los cambios y continuidades de la modalidad desde su trinchera como directora comisionada en diversos contextos.

En segundo lugar, el supervisor (a partir de ahora **SUP**) cuenta con al menos cuatro años en la función indicada, pero fue relevante para esta investigación debido a su posición de sujeto entre funciones directivas y entre múltiples comisiones desempeñadas en el sindicato⁴⁵, por lo que sus principales actividades se han desarrollado en contacto con supervisores y jefes de sector de la modalidad al mismo tiempo que su inserción en el sindicato.

Por último, en tercer lugar, en el caso de los sujetos que fungieron también como Subdirectores de Telesecundarias (**SUPs** y **SECs**), desempeñaron ese *mando medio* por dos años respectivamente. Es decir, la supervisora (**SUPs** a partir de ahora) cuenta con nueve años de servicio en esa función y dos más como subdirectora, mientras que el jefe de sector (en adelante

⁴⁴ Al respecto profundizo esta situación en el apartado “*Descubrí mi vocación de servir*” *Significados en el ingreso a la función*.

⁴⁵ Consultar el apartado “*Primero trataste de lograr ser*” *Acceso y capacitación a los mandos medios*.

SECs) ha desempeñado dicho puesto por nueve años y dos más como subdirector. Englobé dichas experiencias en la subdirección dentro en una misma trayectoria debido a la relación vertical e inmediata que existe entre la Subdirección y la jefatura de sector o supervisión.

Tanto la **SUPs** como el **SECs** verbalizaron experiencias y sentidos adquiridos durante los años que fungieron como subdirectores de telesecundaria, sin embargo, enfatizaron las significaciones de sus funciones como supervisora y jefe de sector, respectivamente. Aquello que compartieron los sujetos, sus experiencias y vivencias expresadas representan momentos significativos y relevantes en su constitución como sujetos, sentidos que se traducen como fragmentos de significaciones más amplias e históricas a su trabajo como mandos medios.

En este sentido, las articulaciones que encontré con la **SUPs** y el **SECs** otorgan un sentido más amplio en la trayectoria de estos mandos medios. A diferencia de la **Dc**, la directora en contexto urbano (a partir de ahora **Du**) y el director que labora en contexto rural (de ahora en adelante **Dr**) que verbalizaron numerosas situaciones encaminadas al trabajo en la escuela o, como el asesor técnico que labora en contexto urbano (a partir de ahora **ATPu**) y el asesor técnico en contexto rural (de ahora en adelante **ATPr**), que encontraron sentido a su función en relación a las y los docentes.

Planteado de esta forma, las distintas posiciones de sujeto que ocupan -y han ocupado- cada mando medio, representan coordenadas particulares y valiosas desde donde están expresando su experiencia y, de la misma forma, construyendo su identidad. Es por ello que considero que la trayectoria en años de servicio, así como la diversidad de funciones que ha ocupado cada participante de esta investigación, otorga elementos relevantes y distintivos para comprender la subjetivación de los mandos medios. Sus significaciones, sus particularidades y los elementos que construyeron a lo largo de su experiencia.

V. Mandos medios. Los otros sujetos que requerimos conocer en telesecundaria

Como punto de partida que me permita caracterizar y distinguir a los sujetos participantes en esta investigación, la siguiente tabla (tabla 8) muestra el mando medio que representan, así como el identificador que empleé cuando recurro a ellas y ellos en los fragmentos de entrevistas. A partir de aquí, haré alusión, primordialmente, a cada sujeto por medio del identificador que les caracteriza.

Tabla 8.
Identificador de cada participante como mando medio

Identificador	Mando medio
ATPr	Asesor técnico pedagógico
ATPu	Asesor técnico pedagógico
Dc	Directora comisionada
Dr	Director
Du	Directora
SUP	Supervisor
SUPs	Supervisora (Subdirectora)
SECs	Jefe de sector (Subdirector)

Fuente: Elaboración propia.

En total fueron ocho participantes, tres mujeres y cinco hombres. Resulta arriesgado que esta muestra de participantes, dé cuenta de la reducida presencia de mujeres en puestos de dirección o supervisión, pero no resultaría alejado de la cotidianidad si consideramos que, a nivel nacional en el ciclo escolar 2017-2018, 757 mujeres desempeñaban funciones de supervisión en el nivel secundaria, frente a 1 983 hombres en el mismo puesto (INEE, 2019). Es decir, una tercera parte de las y los agentes en actividades de supervisión, son mujeres⁴⁶.

Con este trabajo investigativo no pretendo definir todas las actividades o actos de identificación que cada una de las autoridades intermedias desarrolla en la modalidad de

⁴⁶ Aguzando la perspectiva de género, la presencia de mujeres en rangos de dirección más altos se tensiona con mayor énfasis si consideramos que, en el ciclo escolar 2017-2018, más de la mitad (51.2%) de docentes en telesecundaria eran mujeres. Entonces podríamos afirmar que las mujeres se concentran en puestos de docencia o dirección y va disminuyendo su presencia conforme los rangos de autoridad aumentan. Como un elemento extra para la discusión, SUPs fue la primera mujer en ocupar la función de Subdirectora de Educación Telesecundaria en el estado de Veracruz en el año 2008. Cabe señalar que Veracruz fue un estado pionero en telesecundaria, iniciando en 1968, y requería de la Dirección de Educación Audiovisual y Materiales Educativos para coordinar las actividades. La dirección fue ocupada originalmente por una maestra, lo que se traduce a que pasaron 40 años para que el puesto homólogo fuera ocupado nuevamente por una mujer.

telesecundaria. Lejos de hacer un análisis particular de *todas* las acciones del director, del supervisor, del jefe de sector y del asesor técnico pedagógico, pretendo sostener elementos que se articulan en una cadena equivalencial que marcan diferencias entre los distintos mandos medios de telesecundaria en el estado de Veracruz. Es decir, encontrar las cadenas de significados que dotan de sentido a la posición que ocupa cada mando medio (como asesor técnico, como directos, como supervisor y como jefe de sector).

A continuación, presento los hallazgos que articulan los procesos de subjetivación que identifiqué en asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria. Distinguí cuatro puntos nodales en los cuales las y los mandos medios articulan significados a las funciones y actividades que realizan. Cada punto nodal representa un tejido de sentidos que los mandos medios depositan en su actuar, sentidos con diferencias y equivalencias en las posiciones que ocupan como asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector.

V.1 “Descubrí mi vocación de servir”. Significados en el ingreso a la docencia y en la formación docente

Los sujetos participantes, en gran medida, coincidieron en los motivos individuales que los encaminaron a laborar como docentes. Principalmente destacan dos. Por un lado, la solvencia económica y, por otro lado, la formación de los jóvenes.

Teniendo la inquietud de querer superarme [económicamente], estudié una licenciatura, una vez que terminé, presenté el examen y obtuve mi plaza (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Alfabeticé durante ocho años; de los 12 años a los 20 años alfabeticé a miles de personas de allá, de la ciudad de Poza Rica, porque yo soy oriunda de la ciudad de Poza Rica. Entonces a mí lo que me agradaba era la cuestión de docencia (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Yo creo que más bien un poco mis orígenes en sociología, donde se prevalece mucho la idea de esta organización en sociedad, esta necesidad de satisfactores, esa necesidad de que los chicos tengan otras perspectivas (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Descubrí mi vocación de servir, pero de servir a la niñez y a la juventud a través del magisterio (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

La docencia como forma de vida, o como el SUP indica, quien viene de una familia de maestros, le permitió mantener una relación más estrecha con esta profesión. El supervisor relató que, mientras estudiaba la normal:

Encontraba algunas coincidencias y empezaba a comprender porque mi papá, porque mi mamá hacía y actuaban como eran. Entonces sentí cómo el mundo empezaba a tener más sentido y dije “yo quiero vivir también así”. Mis padres son mis ejemplos hasta la fecha; ir comprendiendo el porqué de su actuar creo que fue de lo primero que me hizo amar lo que ellos hacen (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Los fragmentos anteriores develaron los primeros sentidos que otorgan los mandos medios a la docencia como proyecto de vida, como horizonte de plenitud. Los maestros se acercan a la docencia y se posicionan como sujetos laborales que buscan una fuente de ingreso estable. Este sentido adquirido continua y se va deslizando conforme el tránsito a través de las distintas posiciones como mandos medios, de la misma forma que el proyecto pedagógico que cada mando medio pretende desarrollar.

Es por ello que encontré -hasta ahora- dos determinaciones que los mandos medios colocan en su subjetividad: lo laboral y lo pedagógico. Posiciones que coexisten y sobredeterminan los sentidos a su cotidianeidad. Reconocer que los mandos medios *responden* a la estabilidad económica no es otra cosa sino colocar en relieve el carácter de trabajador en cada docente (Ezpeleta, 1992). Esta cualidad se encuentra aunada a la intención de generar proyectos pedagógicos con los jóvenes. A voz de los mandos medios: “*servir a la juventud a través del magisterio*” (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Por otro lado, la formación inicial académica, junto a las significaciones para ingresar a la docencia, fueron los primeros pasos para conocer el proceso de subjetivación de los mandos medios; desde dónde están hablando y con qué referentes formativos están acercándose a los problemas educativos de telesecundaria. Contar con herramientas conceptuales desde las ciencias sociales y, particularmente, desde la educación, les permitieron conocer más de cerca las situaciones cotidianas en una modalidad educativa. Los sujetos participantes coincidieron en haber

sido formados profesionalmente desde áreas afines a la educación, primordialmente en escuelas normales.

En el caso de la **Du** y del **SUP**, la primera licenciatura que cursaron fue en sociología e ingeniería civil, respectivamente. Sin embargo, en ambos casos, los sujetos se formaron posteriormente en una escuela normal superior obteniendo una licenciatura en educación. Ambos mandos medios reconocieron deficiencias en su formación, por lo que optaron por suplantar dichas fallas a través de grados académicos con mayor afinidad a la educación. Es decir, ambos sujetos, como sujetos en falta, identificaron un vacío en su constitución como maestros y optaron por suturar dicha falta en campos disciplinarios a fines a la educación.

El panorama se torna más diverso respecto a la formación continua en posgrados, ya que estos espacios representan horizontes de plenitud que los sujetos colocan como posibilidades. Es imposible que señale una generalidad, los rumbos tomados por los sujetos son diversos y se encuentran en función a sus necesidades laborales. Algunos mandos medios decidieron continuar con una maestría o doctorado profesionalizante, mientras otros optaron por cursos o diplomados que tuvieran alguna relación a las actividades que desempeñan desde su función. Cual sea que haya sido el horizonte recorrido, en todos los sujetos prevaleció la decisión personal por *mejorar* su actuar.

Siempre ha sido una parte de mí el sentirme con muchas debilidades y por lo tanto necesitar estudiar y estudiar [...] porque me sentía yo muy mal, no me calificaba a mí misma como maestra y entonces me fui preparando [...] Entonces curso que ofertaba la Secretaría, curso en el que me inscribía, incluso de danza, de teatro, de todo lo que había tengo en mi currículum vasto muchos diplomas que no son, ahora sí, ganados por kilo, sino ganados con tiempo (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Siempre me ha gustado aprender y mejorar en lo que hago. Siempre aprendes algo nuevo. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

A lo mejor puedo decir que en lenguaje y comunicación tengo algunas fallas, pero trato de ir capacitándome. Me gusta mucho capacitarme, tomo muchos

cursos y trato de implementar lo aprendido con mis colegas (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Los mandos medios otorgaron un sentido distintivo a la formación en posgrados. Los sujetos percibieron que *algo les falta*, como puede ser el mejorar su práctica, o bien, ampliar la comprensión de los fenómenos educativos.

Me certifiqué como supervisor, pero sí me puse ese reto de que quería salir bien porque quería darles a mis hijos una muestra de que, a mi edad, me sigo capacitando y me evalúan y tengo que entregar tareas y calificaciones. Y creo que el diplomado para supervisores será un referente para mis hijos, tanto en los menores como en los mayores (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Para los mandos medios, el posgrado como formación continua representa la posibilidad por constituirse como sujetos plenos o al menos de una forma contingente que les ofrezca herramientas para actuar en la función que desempeñan. Es decir, contar con conocimientos que pudieran aplicar en la resolución de problemas en su cotidianidad.

V.2 “Yo también empecé desde abajo”. Itinerario geográfico y laboral

V.2.1 “Todos empezamos en el sur”. Peregrinaje laboral. Recorrido geográfico en busca de mejores condiciones laborales.

Los sujetos participantes mencionaron el recorrido que emprendieron a lo largo del estado como la manera en cómo se fueron acercando hacia el municipio de origen o a la localidad o comunidad a donde querían llegar a laborar⁴⁷. Esta situación la encuentro como un horizonte de plenitud, es decir; cada mando medio transitó entre distintas escuelas y zonas escolares para llegar lo más cercano a casa y así consumir un objetivo en su trayecto laboral. Respecto a este punto, destaco una constante en las experiencias de los mandos medios. Los sujetos hacen referencia a su peregrinaje como un recorrido vertical en dos sentidos; en la ubicación geográfica del estado y en relación a mejores condiciones laborales. Sobre el peregrinaje geográfico, los mandos medios mencionaron que:

⁴⁷ Consultar el apartado *Ruta metodológica*.

*Me fui moviendo y de ahí pasé a Ocotitlán, luego pasé a Tenampa, luego de Tenampa a El Suchil, que estuve un ratito ahí cerquita de Tlaltetela y ya de ahí logré cambio para La Reforma, en Actopan, y después a Chicuacén y después de Chicuacén, me moví a Agua Caliente. De Agua Caliente me moví y me tocó fundar la vespertina de [menciona la escuela que fundó] y de ahí ya permuté a esta escuela actual (**Du**, comunicación personal, diciembre 2019).*

*El lugar se llama Tenixtepec, unos paisajes bonitos porque estábamos a las faldas del Pico de Orizaba, muy pobre la comunidad. Ya después aquí cerca de Xalapa, Llegué a 5 de mayo, de 5 de mayo al Bordo, del Bordo a Piedras Grandes, y de Piedras Grandes a Las Lomas. Entonces sí estuve brincando. Ahorita que pasó la junta [de directores de la zona] me dicen “Ay, pero tú ya estás en Las Lomas” [haciendo referencia a la ubicación cercana de la localidad a la capital del estado]. Sí, pero cuando llegué pues sí te cuesta trabajo moverte, vaya, llegar es completamente diferente; “y por qué no pediste Xalapa”, porque no me convenía, estoy mejor trabajando en una escuela pequeña con necesidades, con carencias, como lo quieras, pero pues es la tranquilidad (**Dc**, comunicación personal, diciembre 2019)*

Ambas directoras demuestran el recorrido que un docente traza a lo largo del estado para acercarse a la comunidad o localidad deseada. La **Du**, que vive en Xalapa, se encuentra laborando en una telesecundaria cercana a su domicilio particular. Mientras que la **Dc**, quien también habita en Xalapa, se encuentra a menos de una hora de recorrido en auto de su casa a la escuela. Ambas colocaron de relieve la constante por moverse entre escuelas para aproximarse a su casa.

En las siguientes figuras (figura VII y figura VIII) muestro, de forma general, el recorrido que cada mando medio emprendió para llegar a la región del estado que buscaron alcanzar. Cada gráfico está dividido en tres regiones: norte (en color verde), centro (color azul) y sur (color rosa). La primera figura (figura VII) incluye a las directoras (**Dc** y **Du**), el director (**Dr**) y a los dos asesores técnicos (**ATPr** y **ATPu**). Mientras que la segunda figura (figura VIII) representa el recorrido que la supervisora (**SUPs**), el supervisor (**SUP**) y el jefe de sector (**SECs**) realizaron por el estado de Veracruz.

Cada mapa no representa un movimiento específico entre cada escuela o zona escolar donde ha laborado cada mando medio, tampoco puntualiza la ubicación precisa de su traslado ni

la transición temporal entre un grado de autoridad y otro -por ejemplo, cuando el **SUP** ascendió a director y posteriormente a supervisor. Ambas figuras muestran los desplazamientos a gran escala, y representan el peregrinaje que distinguió a cada mando medio, peregrinaje desde donde identifiqué similitudes y diferencias entre ellos.

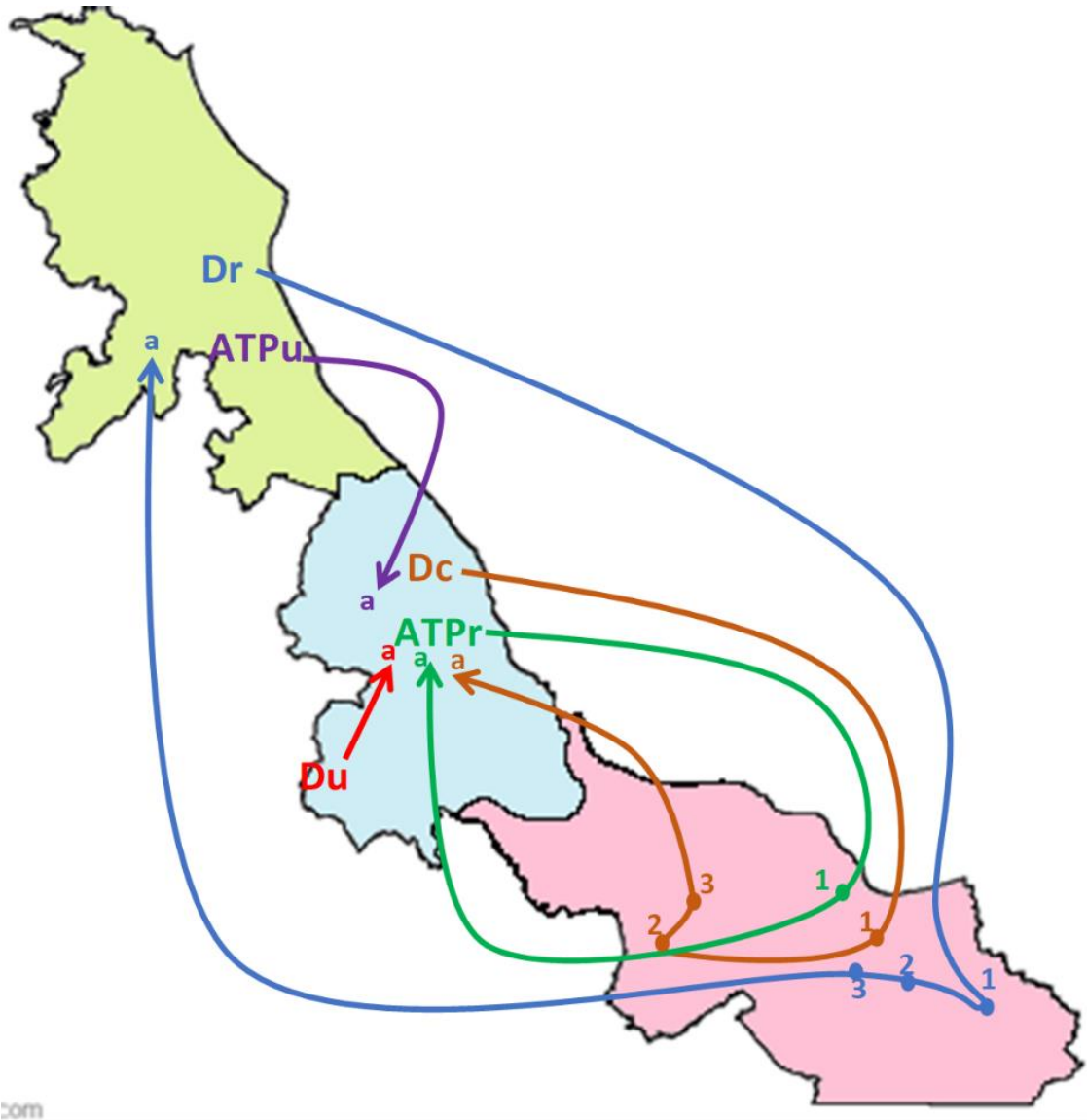


Figura VII. Trayectoria de directores y asesores técnicos a lo largo del estado de Veracruz. Cada recorrido de cada director (**Dr**), directora (**Du**, **Dc**) o asesor técnico (**ATPr**, **ATPu**) está representado por un color distinto. Con la finalidad de ilustrar algunos de los cambios que marcaron la trayectoria de cada mando medio, incluyo una numeración de los desplazamientos. La *a* representa la región y zona del estado donde se encuentra actualmente cada mando medio. Fuente: elaboración propia.

El **Dr**, quien es oriundo del norte del estado, inició laborando en el sur de Veracruz. En esta región permaneció dos ciclos escolares en una de las comunidades más marginadas e incomunicadas del estado. Después de este periodo, logró permutar al norte del estado. El **Dr** menciona que:

Inicié en una escuela del municipio de Minatitlán, en la localidad de Nuevo Atoyac. Ahí estuve unos meses y después me enviaron a otra escuela, de Las Choapas para adentro. Ahí estuve un año. Pude permutar y llegué a una escuela en el municipio de Tamiahua por tres años. Ahí estuve como director comisionado. A partir de 1994 a la fecha, aquí en esta escuela actual. Como docente, como director comisionado y ahora efectivo; o sea que tengo cuatro escuelas recorridas (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

El **Dr** describe, de forma sucinta, la movilidad que emprendió para llegar de nuevo al norte del estado. A pesar de haber transitado por pocas escuelas, su trayectoria es equivalencial a la experiencia de la **Dc** y del **ATPr**, quienes comenzaron trabajando en una escuela telesecundaria al sur del estado. Al inicio de este subtítulo, describí la experiencia de la **Dc** respecto a su peregrinaje laboral y, en la siguiente sección detallaré sobre la movilidad que vivió el **ATPr**, ya que las permutas estuvieron acompañadas por cambios en la situación laboral que desempeñaba. En suma, los tres mandos medios se trasladaron paulatinamente hacia una zona escolar o escuela más cercana a su lugar de origen.

En el caso la **Du** y del **ATPu**, presentan ciertas diferencias. La **Du**, originaria de la ciudad de México, llegó a la capital del estado, donde logró obtener su plaza en la región centro. Con el paso de los ciclos escolares pudo ir acercándose a Xalapa. Anteriormente incluí su relato donde ella explica la manera en cómo inició su recorrido en el centro del estado hasta llegar a la escuela actual que se encuentra muy cercana a su domicilio particular. Por otra parte, el **ATPu**, comenzó como docente al norte del estado, debido a una invitación oficial por parte del Departamento de Asesores Técnico Pedagógicos en la secretaría, se trasladó a la ciudad de Xalapa.

Cada mando medio, a pesar de las particularidades que cada uno experimentó, todos encontraron un sentido en su movilidad. Buscaban cumplir las aspiraciones personales por estar en un contexto más cercano; ya sea más próximo a su localidad oriunda o que cumpliera sus intereses laborales. En la siguiente figura (figura VIII) presento el recorrido del supervisor (**SUP**), la supervisora (**SUPs**) y el jefe de sector (**SECs**).

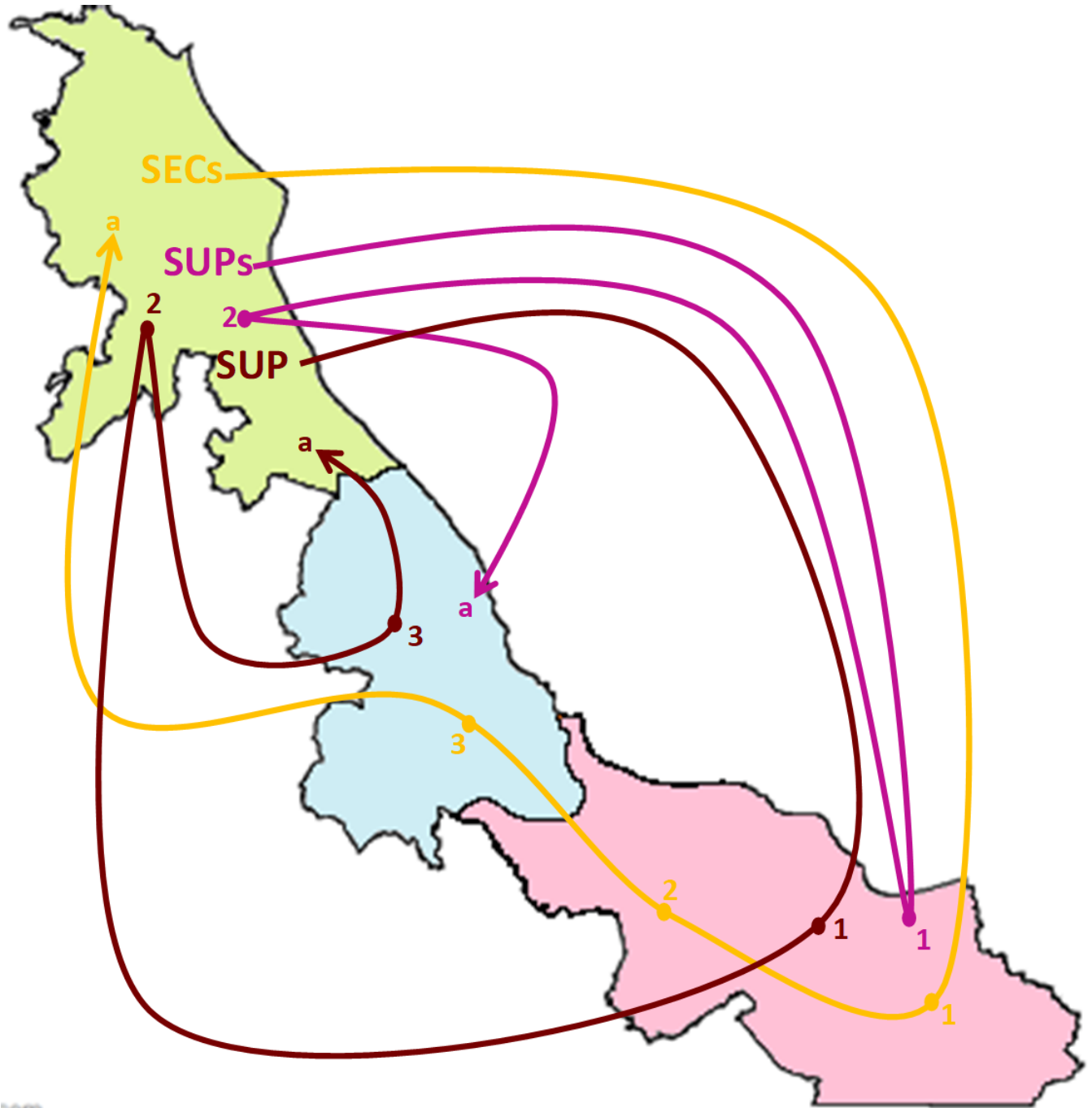


Figura VIII. Trayectoria de supervisores y jefe de sector a lo largo del estado de Veracruz. Cada recorrido del supervisor (**SUP**), la supervisora (**SUPs**) y del jefe de sector (**SECs**) está representado por un color distinto. Con la finalidad de ilustrar algunos de los cambios más importantes que marcaron la trayectoria de cada mando medio, incluyo una numeración de los desplazamientos. La *a* representa la región y zona del estado donde se encuentra actualmente cada mando medio. Fuente: elaboración propia.

La movilidad de la **SUPs**, el **SUP** y el **SECs** presentó similitudes a las experiencias de los otros mandos medios. En este grupo de sujetos, los tres participantes son originarios del norte del estado y cada uno inició su trayecto en la docencia en el sur del estado.

Primero, cuando me dieron mi plaza, me tocó en Huichapan, municipio de Santiago Tuxtla, a mí me tocó en Los Tuxtlas [...] Después me lograron acercar a una comunidad que se llama Volador, municipio de Papantla, Veracruz, que ya era en la zona de Poza Rica, al norte del estado. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Cuando me dan mi plaza me preguntan que a dónde la quería, pues yo dije “a donde sea”. Y ese “a donde sea” fue con niños que eran de origen oaxaqueño. Te hablo de un lugar muy al sur de Veracruz, una extensión donde colinda Oaxaca, Chiapas y Veracruz: en el Valle del Uxpanapa. En aquel tiempo, se hicieron 15 poblados, numerados por cada uno. Solo había una carretera para llegar. Imagínate, de la supervisión a la comunidad eran 7 horas. Si yo tenía que ir a la supervisión, yo tenía que salir a las 12 del día para llegar a las siete de la noche a Acayucan, y al otro día ir de regreso a la comunidad. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Tanto la **SUPs** como el **SUP** iniciaron trabajando al sur del estado, ambos en localidades pequeñas y como docentes frente a grupo. A pesar de haber tenido la oportunidad de elegir una escuela dónde trabajar, el **SUP**, quien entró con la disposición de laborar en cualquier parte del estado, inició en el sur. Esta situación se ha presentado como una constante entre los mandos medios. Al obtener su nombramiento o plaza, cada mando medio⁴⁸ inició su trabajo de docencia en la región sur del estado. Algunos en comunidades más pequeñas y marginadas, otros permaneciendo un tiempo breve en las escuelas o algunos otros con cambios consecutivos en lo ancho de la región, pero la mayoría permaneció más de dos ciclos escolares en la región sur del estado.

Yo, como todos los que nos decimos maestros, empecé desde abajo, desde abajo, desde abajo. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

⁴⁸ Exceptuando las particularidades ya mencionadas de la **Du**, quien es originaria de la ciudad de México, y del **ATPu**, quien fue incorporado al trabajo en oficinas centrales.

Empezar la docencia en el sur, o como lo indica la SUPs “desde abajo”, representa un recorrido persistente entre docentes. “Desde abajo” da sentido a la ubicación geográfica de la región sur en el estado, pero se articula a una significación más amplia. “Desde abajo” denota condiciones contextuales más adversas: dificultades para el traslado que alejan a los docentes de su lugar de origen, atención a estudiantes en comunidades marginadas y carencias en la infraestructura de las escuelas. “Desde abajo” es el símbolo de inicio de los mandos medios, donde la docencia es el punto de partida entre los *escalones* con mejores condiciones laborales, contextuales y económicas que transitaron para llegar a la función actual.

Estas situaciones me permitieron vislumbrar que los sujetos articulan cada cambio de escuela, zona escolar o región como un desplazamiento en su constante búsqueda por mejores condiciones laborales: acercarse a su lugar de origen, aproximarse a la región o zona de origen, mejorar su posición económica en una promoción entre un mando y otro. Estas condiciones representan equivalencias entre los mandos medios por reparar las adversidades en su trabajo. Estas condiciones son diferenciales entre las posibilidades que cada uno optó para promoverse entre mandos medios.

En otras palabras, estas condiciones complejizan la labor docente, pero también forman parte de la experiencia de cada mando. Cada mando medio inició laborando al sur del estado, pero también cada trayectoria es equivalencial desde un punto de partida: la docencia. Cada sujeto participante *ascendió* por lo largo del estado, a la par que obtenía una promoción laboral hacia otro nivel de autoridad en la estructura de la telesecundaria.

V.2.2 La docencia como punto de partida en el devenir como mando medio. Recorrido entre diversas funciones docentes.

Todas y todos los sujetos partícipes de la investigación ingresaron al sistema de telesecundaria como docentes frente a grupo. En algunos casos, compartieron la dirección comisionada en la escuela que laboraban, es decir, fungían como docentes y directores. A la par que vivieron el *peregrinaje* a lo largo del estado, también fueron *subiendo* de responsabilidades en la función que desempeñaban.

Cada mando medio describió su cambio de función en una secuencia que respeta la jerarquía de autoridad como la que presenté en la figura IV *Distribución vertical de las autoridades*

educativas en telesecundaria (consultar el apartado Planteamiento del problema). Es decir, todas y todos los mandos medios realizaron un “salto” de una posición a otra manteniendo la jerarquía en los grados de autoridad. El **SECs** y el **ATPr** enumeran la movilidad que experimentaron en cambios de centros de trabajo entre distintas localidades y en distintos niveles de autoridad:

Como maestro de telesecundarias me fui a la región de Chicontepepec y posteriormente regresé a Poza Rica, seguí como maestro frente a grupo y después como director. Fundé una escuela telesecundaria en la Colonia Nacional ahí en el municipio de Poza Rica y obtuve la dirección efectiva, y de allí me fui como supervisor a Gutiérrez Zamora y cinco años posterior de eso, me fui al sur a Coatzacoalcos, sobre la región de allá, de Coatzacoalcos, precisamente en Minatitlán, como supervisor otros cinco años y de ahí para acá ya empecé como jefe de sector y sigo como jefe de sector. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019).

Inicié laborando como auxiliar administrativo en la zona sur, allá por Coatzacoalcos, en una escuela completa donde trabajé seis años. Posteriormente, tuve la oportunidad de acercarme y llegué a esta zona igual como auxiliar administrativo. Siempre tuve la inquietud de querer superarme, por lo que estudié una licenciatura, terminé mis estudios y presenté el examen. Tuve buenos resultados y me hicieron mi transferencia de clave. Me fui a Playa Vicente, otra vez al sur, y ahí estuve un año y medio. Busqué la posibilidad de acercarme y llegué a esta zona, una vez más, pero ahora como docente. [...] Tiempo después, presenté examen y pude promoverme como Asesor Técnico. Pude elegir esta misma zona. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Ambos mandos medios se desplazaron entre distintas localidades a la par que cambiaban su posición jerárquica en telesecundaria. El **SECs** se posicionó como docente, director comisionado, director efectivo, supervisor y jefe de sector. El **ATPr** inició como auxiliar administrativo, posteriormente logró posicionarse como docente y seguido como asesor técnico comisionado y finalmente como asesor técnico efectivo.

Por otro lado, la experiencia de **SUPs** y **ATPu** presenta una ligera diferencia en la articulación de su recorrido entre funciones. Ambos mandos medios fueron *llamados* a incorporarse en puestos de confianza en las oficinas centrales de la Secretaría de Educación de Veracruz. En el caso del **ATPu**, fue convocado para incorporarse como asesor técnico y la **SUPs**

como Subdirectora de Telesecundarias. Cada mando medio describe los traslados entre las posiciones que ocuparon:

Trabajé del 1982 a 1994 como docente frente a grupo, allá en la región de Papantla, y de 1994 al 2006, subí como asesor técnico en la supervisión escolar. Inmediatamente me “jalaron” a la jefatura de sector, también como ATP. De ahí me vine a Xalapa, también como ATP en oficinas centrales. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Primero estuve frente a grupo, después como directora efectiva de una telesecundaria, después me dieron la subdirección de telesecundarias en el estado de Veracruz. Terminó [haciendo referencia al periodo de gestión] y me dan una supervisión escolar en la zona de Papantla. Tiempo después me ofrecen una jefatura de sector en Orizaba, pero pude gestionar para quedarme como supervisora en una zona aquí en Xalapa. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Las diferencias presentes entre los mandos medios no me permitieron encontrar una *generalidad* -tampoco era mi objetivo- en la forma en por qué cambiaron de posiciones, empero encontré un desbordamiento de sentidos a los cambios entre funciones. Para algunos (el **ATPr**, el **Dr** y la **Du**) significó la oportunidad por mejorar sus condiciones laborales y económicas, para otros más representó “ponerse la camiseta” (la **SUPs**, comunicación personal, octubre 2019), en las funciones que desempeñan como servidores públicos del sistema educativo o, en palabras del **SECs**: “cuando te invitan a subdirección es sacar la *chamba* por el subsistema [de telesecundarias]” (**SECs**, comunicación personal, septiembre 2019).

A pesar de la multiplicidad de sentidos que acompañan a los movimientos de funciones laborales, entre todos los mandos medios se mantuvo presente la fijación de los niveles de autoridad. Es decir, en ningún caso transitaron de un grado de autoridad hacia otro inferior -por ejemplo, de jefatura de sector a dirección. Muestra de ello es la trayectoria del **SECs** quien, progresivamente, se posicionó como docente, director comisionado, director efectivo, posteriormente ocupó temporalmente la subdirección de telesecundarias, seguido de la supervisión y actualmente la jefatura de sector.

De esta forma, identifiqué que todas y todos los mandos medios participantes comenzaron su trayectoria como docentes de telesecundaria y fueron transitando en "escalerita" hacia una

mayor autoridad. Aunado a ello, sin importar la función actual que desempeñen, todas y todos refieren a sus experiencias docentes como un punto de partida que marcó el conocimiento que tienen sobre el sistema de telesecundaria.

Siento que he disfrutado mucho [la docencia] y cuando llegué a trabajar en esto y pues me enamoré, la verdad [...] Cuando era maestra frente a grupo, trataba de ir al teatro con los niños, de sacar los permisos, [...] trataba de conseguir el apoyo de los papás y, a veces, andábamos a las diez de la noche en el teatro o los sábados nos íbamos al museo, o nos íbamos a la [s instalaciones de la] policía a hacerles entrevistas [...] así aprendí muchas cosas que ahora hago en la dirección. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

[Cuando era docente frente a grupo] tuve una reflexión que hoy me sirve mucho para mi toma de decisiones como supervisor. Cuando daba matemáticas, veía que importaba más el proceso que la memorización. Entonces, cuando venían los exámenes bimestrales, que eran mandados por el supervisor, los exámenes no estaban diseñados para generar reflexión en el alumno, generar un producto o desarrollar una competencia. Eran memorísticos, muchos datos. ¿De qué le va a servir a los estudiantes? Entonces, si se trataba de estimular a los alumnos, “¿qué podría hacer yo cuando llegara a ser supervisor?”, me preguntaba. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

[Como docente frente a grupo] aprendí a preguntar, a no quedarme con la duda y siempre buscar la manera de sacar el trabajo, dedicarles la jornada entera a las clases, pero también a saber con quién acercarme para mejorar los salones, los cañones, las televisiones. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Cuando llegué aquí a Xalapa, [menciona la escuela de adscripción] estaba una maestra como encargada, pero yo le hacía todo administrativamente y ella se encargaba de gestionar; es decir, de estar ahí en la escuela, de mover, de subir, pero yo le hacía la documentación. Entonces tuve la experiencia de cómo redactar oficios, a quién va dirigido, a quién dirigirme, o sea, familiarizarme en ese aspecto. Se va la maestra y me quedo yo como directora. Pero ese no fue un problema porque yo conocía lo que se tenía que hacer para echar a andar la escuela. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

La experiencia de transitar a lo largo de un recorrido geográfico, de escuelas y aunado al tránsito por distintas funciones, se traduce en una sobredeterminación de posiciones de sujeto donde se cuelean sentidos adquiridos a lo largo del trayecto, pero también como construcciones significativas a lo que hacen ahora.

La trayectoria de los mandos medios a través de las diversas funciones que han desempeñado expone la transformación en sí misma de cada identidad, forjando nuevas identidades, sobre lo que significan hacia su función actual y como docentes de telesecundaria. Cuando cada docente deja el aula e inicia un recorrido entre el asesoramiento técnico, la dirección, la supervisión y la jefatura de sector, se da un *momento dislocatorio* en su identidad, desplaza su posición como agente del sistema de telesecundaria y forma un bagaje de experiencias que serían empleadas en sus siguientes posiciones sin perder de vista aquello aprendido o logrado en la docencia frente a grupo.

V.3 “Primero trataste de lograr ser”. Acceso y capacitación a los mandos medios

Todas y todos los mandos medios comparten un punto equivalencial como docentes de telesecundaria. Ninguno entró al sistema en una posición diferente a la docencia con su respectivo grupo a su cargo. En los dos subtítulos anteriores describí algunos de los sentidos que los mandos medios otorgan a la docencia y analicé algunas pistas de la trayectoria laboral de estas posiciones de sujeto.

En su trayectoria, hacia el momento de esta investigación, cada mando medio ocupa una posición particular y la manera en cómo llegaron a ella difiere en el recorrido de cada uno. Es decir, cada mando medio cambió su posición de docencia frente a grupo hacia otra posición como pudo ser asesor técnico, director, supervisor o jefe de sector; ¿cómo llegaron a este mando medio?, ¿cómo fue su proceso de capacitación? En este sentido, existen distintas vías de acceso a la función, es por ello que me cuestioné: *¿cómo llegó cada posición de sujeto al mando medio que encarna en el momento actual de la investigación?*

En este apartado incluyo los caminos que permitieron a cada mando medio colocarse en la posición que desempeña, ya sea como asesor técnico, como director, supervisor o jefe de sector. Adicionalmente, presento dos constantes que las y los mandos medios articularon con el acceso a la función: capacitación y sindicato. El primer significativo engloba las herramientas y recursos

con los cuales dispusieron o gestionaron para facultarse en la posición, mientras que el sindicato representa un elemento que conjunta posibilidades de acceso y preparación para las y los mandos medios.

V.3.1 Condiciones de posibilidad en el acceso como mando medio.

En algún momento particular en la trayectoria de las y los mandos medios, decidieron alejarse de la docencia con grupo y optaron por otra posición en la estructura de telesecundaria, la cual implica otras actividades o responsabilidades con sus respectivos márgenes de acción. Este cambio va encaminado con los sentidos que ellas y ellos atribuyen a la docencia, junto con las aspiraciones y deseos personales. Muestra de ello, el **ATPr** describe el sentido que representaba, en su momento, a los exámenes de oposición para asesores técnicos, mientras el **SUP** señala una de las ventajas en el cambio de funciones.

Ellos [docentes] vieron la oportunidad para presentar para ATP como una forma de cambiarse de centro de trabajo, tenía compañeros que cambiaron o estaban en el sur y dijeron “bueno, yo soy docente, pero presenté para ATP porque me quiero acercar y voy a estar en una zona grande o en una ciudad”, ellos vieron esa opción. En mi caso era la mejora económica y pues sí fue ese cambio y pues bueno ahorita estoy ya contento hasta cierto punto por tener ya mi base y mi nombramiento ya como asesor técnico pedagógico. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Siempre me llamó la atención ser supervisor, también estaba la cuestión económica, pero me interesaba desempeñarme como supervisor. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Existe un desdoble de sentidos que motivaron a las y los mandos medios para pasar de una posición a otra en telesecundaria, donde representan mejoras económicas o laborales. Sin embargo, el momento en que acceden como mando medio es distinto en cada caso. Es decir, cada mando medio encontró una forma distinta para posicionarse. Por ejemplo, la **Du** accedió como directora debido a un conjunto de posibilidades que permitieron su cambio.

Yo ya estaba en esta escuela y el director Miguel⁴⁹ se jubiló. Él fue quien prácticamente me convenció, me dijo “maestra, usted tiene el puntaje en escalafón, usted tiene el conocimiento”, él me veía conocimiento, “vive en la colonia y conoce a la comunidad, conoce la escuela de mucho tiempo y pues ya le toca” y yo dije que no. Pasan los días y yo todavía seguía sin estar convencida. La que me terminó de convencer fue la supervisora y ya con un poquito de más colchón, dije “bueno, pues le entro”. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

En una sintonía similar, la **Dc** y el **Dr** encontraron la posibilidad inicial para ingresar como directores desde su contexto, con el paso de los años el **Dr** obtuvo el nombramiento definitivo como director⁵⁰.

Mi esposa y yo estábamos en la misma escuela, ella era la directora [...] Cuando ella pidió su cambio [de escuela], yo me quedé como director. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Cuando llegué a la zona, por cambio de otra maestra, me mandan a la escuela donde ella era directora, por lo que yo me quedé como directora [...] Cuando llego a la escuela actual, me nombran directora porque ya tenía la experiencia anterior. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

En el caso de las dos directoras y el director participantes, las experiencias previas que adquirieron en su práctica como docentes fueron condiciones de posibilidad que permitieron el acceso a la función. Estas condiciones no representan la única circunstancia necesaria en todos los mandos medios. La cercanía en el trabajo con otros mandos medios, los vínculos laborales o académicos, también representaron posibilidades de acceso a un nuevo cargo medio. El **ATPr** y el **ATPu** lograron, en gran parte, el ingreso como asesores técnicos debido a la cercanía que ocupaban respecto al supervisor escolar.

Llego a la zona escolar y, debido a que ya tenía experiencia de estar en supervisión, el supervisor en ese tiempo me requiere para que forme parte de su equipo y capacitar a las

⁴⁹ Seudónimo.

⁵⁰ Esta situación es descrita en el apartado metodológico (*Conociendo a los mandos medios. Estrategia metodológica*) donde describo la trayectoria laboral de este mando medio.

compañeras administrativas. [...] Años más tarde, decidí presentar para ATP. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Más que nada se trata de integrar tus propios equipos de trabajo, yo como supervisor, pienso, “considero que tú eres apto para trabajar conmigo” [...] Estaba el maestro Enrique⁵¹ como encargado del departamento. Él fue mi primer supervisor, yo estuve con él muchos años en la región norte. Entonces me acerqué a él para hacerle la petición, ya que soy originario de Xalapa. Él me da la oportunidad de venirme [a Xalapa] y ocupar un lugar que estaba vacío en el departamento. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Las relaciones que los mandos medios articulan con otras posiciones representaron posibilidades también para moverse entre funciones, aunque no de forma exclusiva. Debido a su trayectoria profesional, dentro de una circunstancia particular, la SUPs recibió la invitación de ingresar como subdirectora de escuelas telesecundarias, situación que, al término del periodo de gestión, se posicionó como supervisora escolar.

Estudiando el doctorado, me habla el gobernador del estado, junto con el maestro Antonio⁵², me preguntaron “cuál es tu currículum”, y yo les dije “pedagoga, psicóloga, normalista, abogada, maestra, otra maestría con especialidad y estudiante del doctorado”. Entonces me invitan a estar al frente de telesecundarias en Veracruz, ya que acababa de fallecer el subdirector de telesecundarias [...] Llegué como supervisora aquí en Xalapa, después de haber estado en la subdirección. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

De forma diferencial, el SUP y el SECs se encontraban en un momento distinto que les permitió el acceso como mando medio. Si bien, para el SECs la posibilidad de haber ocupado la subdirección de escuelas telesecundarias le permitió el acceso como jefe de sector, el involucramiento cercano a las actividades sindicales fue una condición que propicio en él y en el SUP el tránsito hacia una nueva función como mando medio.

⁵¹ Seudónimo.

⁵² Seudónimo.

Siempre he estado en la política sindical. Fue un factor para poder ir escalando a estos puestos [jefatura de sector y subdirector de telesecundarias]. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019).

Antes de la reforma del 2013, participé en las últimas cadenas de movimientos. Ahí fue donde me dieron mi nombramiento como supervisor al norte [del estado]. No me separé del sindicato, pienso que se puede servir aquí [en la docencia] y se puede servir allá [en el sindicato]. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

De esta forma, la función sindical representa un espacio muy cercano a los mandos medios. En distintas intensidades y matices, la cercanía al sindicato, específicamente al SNTE, representa un elemento que articula a los mandos medios, en algunos casos, el acceso a su función actual como mando medio.

A manera de recapitulación, todos los momentos de acceso a la función actual de los mandos medios representa un punto de contingencia donde las propias posibilidades permitieron (o no) el inicio como mando medio. En este punto contingente resaltan distintas *piezas* que permitieron, en distinta intensidad, el acceso a la función, como puede ser la formación académica, los contactos con otros mandos medios, los exámenes de oposición, el escalafón sindical y la cercanía a funciones sindicales.

De esta forma, el carácter histórico en cada momento de acceso a la función devela las condiciones que propiciaron la movilidad hacia una nueva función. Cada uno de los mandos medios fue accediendo a la función en momentos diferenciales donde las *reglas del juego* eran distintas en cada caso. Existieron momentos en los cuales la conformación de equipos de trabajo requería una mayor urgencia, en otro tiempo los cambios se regían por el escalafón sindical, incluso en el momento cuando comenzaron los exámenes de oposición a funciones directivas.

Ninguna de estas posibilidades representó una lista de condiciones que debía cumplir cada mando medio desde un espacio normativo (Castillo *et al.*, 2010) en su lugar, la singularidad en cada posición permitió (o no) el acceso a la función. Es decir, cada acceso estuvo mediado por las condiciones que formaron, y permitieron, el escenario para desplazarse hacia una nueva posición.

V.3.2 Condiciones que configuraron la capacitación como mandos medios.

Todas y todos los mandos medios mencionaron no haber recibido algún curso o capacitación al inicio de la nueva función como mando medio, ellas y ellos incursionaron en las nuevas actividades sin los referentes de introducción a la nueva posición. Incluso cuando algunos de ellos ingresaron a otra posición, es decir, cuando se promovieron de dirección a supervisión y, posteriormente, a jefatura de sector.

No recibes ninguna capacitación ni como director, ni como supervisor ni mucho menos como jefe de sector. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

De manera formal no, no hay un curso introductorio a la función de supervisión. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

No recibí capacitación cuando entré como docente, tampoco como ATP. Honestamente, así que te dijeran “aquí está tu nombramiento y debes ir a un curso”, no, no existe eso. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Las y los mandos medios se enfrentan a las nuevas funciones como asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector haciendo valer los referentes adquiridos como docentes frente a grupo. Es decir, ellas y ellos llegan a la función con un cúmulo de experiencias vividas previamente, donde el devenir de las nuevas actividades se traduce en oportunidades de práctica; subjetivan la función con base en el *ensayo y error*.

No recibí ninguna capacitación, yo llegué con mis esfuerzos. [...] Creo que muchas llegamos así, con poco conocimiento y muchas ganas de hacer las cosas bien. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

La capacitación la vas teniendo tú con base a la experiencia y a la práctica de tu trabajo. [...] Todo se va aprendiendo sobre la práctica. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019)

No, definitivamente no hay capacitación. Yo creo que todos los ATP que hemos surgido a través de los años han sido por la práctica. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

En este sentido, la práctica se traduce en distintas acciones que los mandos medios encuentran para capacitarse. Es decir, las y los mandos medios remedian la carencia de la capacitación con otras actividades, dependiendo la particularidad de cada posición y la singularidad en los problemas que enfrentan en su contexto próximo. En primer lugar, los mandos medios reconocieron el papel importante de los conocimientos adquiridos en la docencia.

La experiencia y la responsabilidad, ser responsable con tu trabajo como lo eres cuando eres maestro. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019).

Todo esto fue a partir de la experiencia. Conozco a toda la zona ya por el tiempo que tengo en la supervisión escolar. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Mi mejor formación fue la experiencia que adquirí con mi esposa, el diplomado y el trabajo con otros compañeros de otras zonas. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Cuando llegué comisionada la primera vez, me ayudó bastante cómo redactar oficios y a quién dirigirme correctamente [...] Aprendí muchas cosas administrativas como docente antes de llegar a la dirección (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

La experiencia frente a grupo, en aula, dentro de una escuela, representa un primer referente para desempeñar su función. La responsabilidad como cualidad docente que indica el **SECs**, el trabajo acompañado que realizaron, cada uno desde su espacio, el **ATPr** en su zona escolar, el **Dr** con su esposa y colega, así como la **Dc** en su escuela de adscripción. De esta forma, la subjetivación de cada mando medio fue intervenida por los distintos insumos con los que contaban. En algunos casos, la experiencia docente es complementada con la formación continua o las prácticas autodidactas que desarrolló cada posición.

No tuve de otra, me puse a estudiar, capacitarme y ayudar a mis compañeros. [...] Hice un diagnóstico orientado a los actores con quienes trabajaba, con maestros, padres de familia y alumnos. [...] Una vez en la supervisión tomé un diplomado sobre la supervisión eficaz, duró todo un ciclo escolar. Fui la quinta generación. Me ha orientado hasta el día de hoy, muy valioso lo que aprendí. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

A mí me sirvió mucho estudiar pedagogía porque pude orientar a mis directores. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Tomé un diplomado que me ayudó bastante para llevar la dirección. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

A mí la verdad y con honestidad, hacer la maestría y todos los diplomados que hice me ayudó mucho para desempeñarme en este puesto. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

La formación continua por medio de cursos, diplomados o maestrías representaron posibilidades para cubrir la carencia de capacitación, que a su vez se traducían como una carencia para la realización de sus funciones. La **Du**, el **Dr**, el **SUP** y la **SUPs** reconocieron esta situación y significaron en la formación continua un elemento remedial. Por otro lado, otro elemento que suplantó la falta de capacitación entre los mandos medios fue el trabajo entre pares, el trabajo colegiado entre distintas posiciones de sujeto. Las y los mandos medios optaron por la interacción e intercambio de experiencias con otros mandos medios que, con un poco más de trayectoria en la función, guiaron su trabajo.

Vengo a aprender. Y de ahí, pues venir a las reuniones estatales, involucrarte con los demás ATP, ir aprendiendo de los demás. Había unos que tenían más años, otros que venían nuevos... entonces ahí vas intercambiando información. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Cuando comenzaron los concursos de oposición y sabíamos que tú ibas a ser evaluado por tus mismos propios compañeros, los identificamos y nos acercamos a ellos para trabajar en conjunto. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

El trabajo y diálogo con otros mandos medios se tradujo en el acompañamiento y guía que cada posición buscaba para mejorar su labor. Estos espacios representan momentos cercanos y de interacción que los agentes educativos ocupan para profundizar en sus saberes, conocimientos o aprendizajes en su cotidianidad (Landín Miranda y Sánchez Trejo, 2016). Los conocimientos adquiridos en la docencia, la formación continua, las prácticas autodidácticas y el trabajo entre pares han representado elementos que reemplazan la nula capacitación como mandos medios.

Torres y Tenti (2000) señalaban el oportuno trabajo colegiado de docentes y directores para compartir aprendizajes y apoyarse entre pares. Aunado a ello, los mandos medios encontraron espacios para posicionarse como capacitadores a sus compañeros.

Cuando ya estuve como supervisora, yo capacité uno a uno a mis directores, no había un curso especial para ellos. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Cuando estuve dando clases particulares en una Normal, ya como directora comisionada, traté de acercar a los chicos a la realidad de las cuestiones administrativas. “Tienen que hacer esto, llenar estas tablas, la estadística 911”. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

La carencia de espacios de capacitación para los mandos medios representó una falta en su proceso formativo. Beatriz Calvo Pontón (2000) ya identificaba la nula existencia de estrategias de acompañamiento que permitieran el ejercicio adecuado de las funciones de los supervisores escolares de educación primaria hacia inicio del siglo XXI, y de forma homóloga entre supervisores de educación secundaria (Castillo *et al.*, 2010).

Sin embargo, las y los mandos medios participantes en esta investigación desarrollaron acciones y prácticas que remediaron dicha falta. De esta forma, la *no-capacitación* en las funciones de los mandos medios, se traduce como la posibilidad que encontraron para articular conocimientos y prácticas, desde otros espacios no formales, que les permitieran cumplir la función asignada, ya sea como asesores técnicos, directores, supervisores o jefes de sector. Es decir, responder al llamado de lo que se espera de ellos sin una guía clara o puntual.

De esta forma, encuentro que la *no-capacitación* responde a un dinamismo en relación al papel deseable que debería cumplir cada posición. Los mandos medios significan las funciones de su cargo no solo como las acciones que deberían desarrollar, sino también como las cargas de aspiraciones que se les demandan. Un espacio donde comprenderían estas obligaciones sería en la capacitación. Sin embargo, resultaría un espacio inexistente. El SUP menciona lo volátil de un curso de capacitación formal:

Yo no sé si exista un libro que te diga cómo está el plan de supervisar y qué cosas hacer. Lo que encuentras en los documentos son acercamientos, son orientaciones y propuestas,

pero lo que algunos esperan es un manual punto por punto como el PEMC [Plan Escolar de Mejora Continua], así lo esperan y eso no existe. (SUP, comunicación personal, octubre 2019)

La carencia en la capacitación se plasma en la inexistencia de un manual, como lo indica el SUP. La **Dc** caracteriza los tópicos de un curso, sin embargo, reafirma el lugar importante de las experiencias previas en la docencia.

Un curso [de capacitación] debe tener cosas de gestión, de resolución de problemas y leyes. Porque con eso nos movemos, la base son las leyes [...] No te capacitan, todo es con base a las experiencias. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Las y los mandos medios colocan en un lugar importante a las experiencias docentes, ya sea de organización, gestión o resolución de problemas, como referentes para *capacitarse* en la función de autoridad intermedia. Más adelante analizaré los sentidos que los mandos medios otorgan a las políticas educativas, por ejemplo, al Manual de organización de la escuela telesecundaria. Este documento, representó un elemento para guiar u orientar el trabajo de directores.

A manera de cierre sobre la capacitación, los mandos medios reconocen la carencia de una capacitación formal a la vez que cubren esta carencia con otras prácticas y actividades. De esta forma, la *no-capacitación* se vuelve como un elemento contingente que no determina la función de los mandos medios. No haber recibido capacitación, no limita, en la práctica, el trabajo de los mandos medios. Es por ello que identifiqué que la *no-capacitación*, se torna como un elemento equivalencial entre los mandos medios y es sostenida gracias a la experiencia docente, el trabajo entre pares, la formación continua y la formación obtenida desde el sindicato.

V.3.3 Sindicato. Elemento no-hegemónico en relación al acceso y capacitación.

Los mandos medios depositan en el significante sindicato una serie de sentidos que lo colocan como un elemento relevante en su función. El sindicato no solo ha representado una fuerza política (Góngora Soberanes y Leyca Piña, 2011) sino también es colocado con diversas atribuciones laborales, en una estrecha cercanía a las distintas posiciones de los sujetos en el acontecer educativo. Esto, independientemente de la proximidad personal que cada posición tenga

con la organización sindical. Es por ello que el sindicato emerge como un significativo flotante (Laclau, 2005) el cual puede articularse, entre otros elementos, al acceso y capacitación de los mandos medios. En sintonía con el objetivo principal de esta investigación, recupero aquí los sentidos que articulan el acceso y la capacitación en la función con relación a la figura del sindicato como espacio formativo.

La mayoría de los mandos medios participantes de esta investigación reconocieron, en algún momento de su trayectoria, haber participado en alguna función sindical, ya sea en la zona escolar donde laboraban o bien, en una representación regional o estatal.

Estuve en una cartera sindical en la zona, fue de Previsión Social. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Ahora tengo la cartera de Trabajos y Conflictos. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Sí he estado activamente muy metido a las cuestiones sindicales. He participado, entre cuatro o cinco veces, en la delegación de la zona, ya sea suplente o titular (...) sigo involucrándome con los jóvenes. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Como comisión sindical he sido de Difusión y cultura, como secretaria de Organización y conflictos, incluso he participado como delegada en diversos congresos nacionales⁵³. Ahora yo soy secretaria estatal en la Comisión Mixta de Escalafón. De los expedientes registrados en escalafón, yo soy quien lleva las tres cuartas partes de los mismos. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

De esta forma, las funciones sindicales representan espacios cercanos a las encomiendas como mandos medios, ya sea en espacios en el nivel de zona escolar, regional o estatal. Sin embargo, esta situación no es una generalidad, ya que otros mandos medios, a pesar de la cercanía con otras posiciones de sujeto con mayor vínculo a las cuestiones sindicales, han decidido mantener una distancia respecto al sindicato.

⁵³ Tanto la SUPs como el SUP se refieren a los congresos anuales que el SNTE realiza a nivel nacional y cada sección sindical confiere un número de delegados para asistir en representación de las y los docentes.

No, nada, nunca. Sí me ofrecían la participación en alguna delegación o en alguna cartera, pero la verdad yo nunca me convencí y no participé. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Sí tuve una época de involucramiento, pero no, así como para que hubiera incursionado. Me agrada más la otra parte, me agrada más la académica. La sindical es bonita, pero como toda política. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Entre quienes han decidido permanecer cercanos al sindicato, encuentran sentido en las actividades sindicales como próximas a las funciones que desempeñan siendo autoridades intermedias, como el caso del **ATPr** y la **SUPs**. Por otro lado, entre quienes han decidido mantener una distancia respecto al sindicato, perciben esta esfera dentro de otra sintonía de actividades, apartadas de las actividades de docencia, como lo menciona la **Du** y el **ATPu**. Lejos de ubicar un espacio fijo del sindicato en la trayectoria de las y los mandos medios, por el cual todos deben pasar, las funciones sindicales emergen como posibilidades de acceso y capacitación entre las posiciones intermedias: hay quienes optaron por acercarse al sindicato y quienes, por otro lado, descartaron esta posibilidad.

En el apartado anterior sobre las condiciones de acceso a la función actual, describí la posibilidad de acceso como mando medio que algunas posiciones encontraron en el sindicato: la posibilidad de ser jefe de sector del **SECs**, así como la supervisión que desempeñó el **SUP**. En la misma sintonía, las funciones sindicales han emergido como un elemento que intenta suplantar la *no-capacitación* de los mandos medios.

En una asamblea estatal, los compañeros me nominan para ser su representante sindical [...] Dos años después viene un Congreso Nacional donde yo salgo delegado y los compañeros me eligen para tomar un cargo en el SNTE. Me nombran secretario de Organización de la sección 32 del sindicato [...] En el siguiente Congreso Nacional me ponen en la parte política y me mandan como director del Instituto de Capacitación y secretario de Formación Sindical. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

El Instituto de Capacitación que indica el **SUP** articuló un conjunto de acciones que, desde el sindicato, suplantarón la carencia de la capacitación en los mandos medios. De esta manera, entendiendo lo político del sindicato, como fuerza política, la manera en cómo utilizaron la

carencia de la capacitación por parte de la SEV para incluir distintos elementos en la formación sindical para las y los mandos medios.

El SINADEP⁵⁴ comenzó con un esfuerzo fabuloso, dando orientación básica. En la primera generación se crearon tutores virtuales, ya luego se formaron muchos convenios, para posgrados, maestrías o doctorados. Lo que hace el sindicato abarca solamente un segmento de la población, no al total. En la segunda gestión que realicé en el sindicato, conocí la problemática educativa. [...] Y para atenderla, construimos un modelo sindical. Instalamos equipos juveniles, hicimos revistas, hicimos cuadros, capacitación a jóvenes, a directores, supervisores y a estructuras. Un sinfín de soluciones a los problemas. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

La posición que ocupaba el **SUP** dentro del sindicato, abrió la posibilidad por consolidar un referente que suplantara la carencia de una capacitación formal. Capacitación que incluía una formación sindical aunada a una formación profesional o técnica. Dentro de la cual se generaron opciones de formación continua y actividades sindicales. Esta posibilidad, de alguna forma, permitió conjuntar diversas opciones de capacitación.

Aprendí y serví. Así creció el módulo de atención. Se fortalecieron las estructuras, tuvimos muchos aprendizajes con supervisores y jefaturas [...] Siguió la creación de las escuelas de cuadros. Aprendimos a utilizar aplicaciones gratuitas como Google y enviábamos los cursos a maestros y ellos se inscribían en su región [...] Diseñábamos los cursos en dos o tres meses [...] Podían ser sobre gestión, sobre las obligaciones laborales, sindicales, sobre lo que podían ir a gestionar los nuevos directores. Dimos cursos del modelo de competencias, sobre programación neurolingüística, sobre la parte de la pedagogía en el aula [...] Acompañamos a maestros, directores y asesores de nuevo ingreso o en la función, para decirles con quiénes podían ir a gestionar lo que necesitaran para su escuela. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

⁵⁴ Sistema Nacional de Desarrollo Profesional. Iniciativa generada parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación con la finalidad de brindar “acompañamiento pedagógico a los docentes en los procesos de evaluación implementados a partir de la Reforma Educativa e integrando dicha evaluación como parte del Desarrollo Profesional de cada maestro y directivo perteneciente al sindicato” (Alfaro Rivera, 2015).

La capacitación recibida por parte del Instituto aglutinó, en cierta medida, las otras partes, desde las cuales los mandos medios se capacitaban. Es decir, el Instituto, como parte del sindicato, posibilitó el análisis de experiencias previas, el trabajo entre pares, la formación académica y continua con distintos cursos o talleres. El Instituto tornó la *no-capacitación* al reemplazar un vacío en la formación de docentes y directivos, agregando referentes sindicales. Sin embargo, la contingencia de las condiciones en puerta a la reforma del año 2013, cambió el rumbo del proceso de la formación sindical.

A pesar de que el Instituto formaba y capacitaba a docentes, tenía sus limitaciones y sentía lo mismo en mi ámbito. En el 2014 tuve que dejar el Instituto para ir a cabildear con diputados federales en materia de las leyes secundarias de la reforma del 2013, venían muchos cambios en puerta para el magisterio [...] Hicimos un equipo de cuatro asesores académicos, pero el trabajo me excedía; qué iba a hacer con el Instituto de Capacitación. El sindicato se preocupó por darle estabilidad laboral a los que ya estaban en servicio. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

El sindicato podría representar una *puerta* al acceso y capacitación de los mandos medios. Una *puerta* que se mantenía abierta, desde distintos alcances, pero que representaba una posibilidad para cambiar de posición o bien, formarse en la función. Esta última cita del SUP abre el camino a lo histórico y la contingencia de la posibilidad del sindicato. Es decir, dejar de pensar al sindicato como la única posibilidad. Sigue siendo importante y relevante, pero no tiene ya la misma hegemonía entre las condiciones. El lugar que ocupa el sindicato es un espacio sinuoso que, a lo largo de su recorrido y cercanía con los mandos medios, deben hacerlo valer, aunque reconocen que tienen dificultades y problemas en él.

En este sentido, brota lo político del sindicato, es decir reconocer que el sindicato no es, ahora, una fuerza hegemónica entre las posibilidades de acceso y capacitación. Existe, y es equivalencia a otros elementos que han permitido la entrada y capacitación en las funciones intermedias, por ejemplo, la formación continua o el trabajo entre pares.

V.4 “Aprendí sobre la marcha”. Actos identitarios que subjetivan a directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector como mandos de telesecundaria

En la sección *Sujeto* (dentro del apartado *Herramientas de intelección desde el Análisis Político de Discurso. Referente teórico*), indiqué el espacio que algunos elementos juegan para articularse en cadenas de significaciones más amplias. Buenfil Burgos (2017) señala que estos elementos pueden representarse como prácticas, acciones o rituales, que pueden simbolizarse en normas, reglas o experiencias. Estos elementos o fragmentos conllevan actos de identificación en los sujetos, es decir, decisiones que se articulan a su formación identitaria. Las decisiones que a continuación presento, son parte representativa de los mandos medios, no son, en suma, todas las decisiones que ellas y ellos toman, sino algunas de las posibilidades que pueden tomar.

Continuo con la concepción de gestión como el conjunto de procesos de mediación “entre la normatividad curricular y su concreción en prácticas escolares singulares” (Quiroz, 1992: 213). En esta multiplicidad se dan combinaciones entre las peticiones normativas y de las políticas educativas, pero nunca de forma cerrada y aislada a las particularidades de los contextos o espacios educativos. Los procesos de gestión no se encuentran limitados, sino en márgenes entre lo deseable y lo contextual. A fin de cuentas, entendida la gestión, alejada de la noción gerencial, abre los caminos de significaciones y diálogo entre los sujetos involucrados, así como el camino (deseable) para cumplir las metas y alcanzar los objetivos deseables, sin que ello represente el “único camino posible”.

V.4.1 “Todo lo que hacemos tiene un soporte”. Telón de fondo de los mandos medios: las políticas educativas y los documentos normativos como elementos que articulan funciones de los mandos medios.

Anteriormente he mencionado que identifico a las políticas educativas como un *telón de fondo* que moldea las acciones, rituales y decisiones de los mandos medios. Mi intención no es analizar cada una de las políticas presentes en la modalidad de telesecundaria, en su lugar centro la atención en la forma en cómo estas direccionan y predeterminan acciones para los mandos medios, telón que se muestra como un amplio escenario en el cual ellos deciden desarrollar sus actividades. También señalé que me alejo de una perspectiva evaluativa que compare entre el *ser*

y *deber ser* en la función de cada mando medio. Es decir, pretendo identificar el espacio de significación que ocupan las políticas educativas en el actuar de los mandos medios.

Cabe recuperar que en este trabajo entiendo a las políticas como las disposiciones abiertas a las significaciones, interpelaciones y modulaciones en los sujetos. Tradicionalmente se han considerado a las políticas como mandatos verticales hacia los agentes educativos. Sin embargo, aquí direcciono el análisis hacia los espacios desde los cuales los sujetos encuentran las oportunidades para apropiarse o rechazar, cumplir o adecuar las aspiraciones plasmadas en las políticas educativas. Dentro de esta resistencia o negociación, los sujetos *deciden*, desde su contexto, la manera en cómo median las peticiones y resuelven sus necesidades próximas.

Los mandos medios refirieron a una gran diversidad de políticas educativas. Sería poco productivo enumerar cada una de las políticas debido a dos situaciones. En primer lugar, porque mi foco de atención versa sobre la significación de las políticas para los mandos medios y, en segundo lugar, porque ellos relataron las políticas en la *praxis* de su función, es decir, en situaciones concretas y muy particulares.

Todas y todos los mandos medios conciben a las políticas educativas como un cúmulo de documentos que, en palabras de la **Du**, comparten el “estar bajando hacia las escuelas y maestros” (**Du**, comunicación personal, diciembre, 2019) las acciones de práctica educativa. Esto hace referencia a la política, que en términos de Treviño (2015) es la disputa por “el establecimiento de algún tipo de orden o de estructuración social” (pág. 56). Es decir, los mandos medios se *mueven* dentro de un terreno regulado por documentos normativos y aspiraciones educativas, donde su función es llevar las demandas y aspiraciones deseables hacia las escuelas, maestros y estudiantes.

En conjunto, para los mandos medios que participaron en este trabajo de investigación, las políticas educativas son enunciadas como un gran *paraguas* que liga los distintos espacios donde ellas y ellos pueden actuar. El **ATPr** indica que el *punto de partida* es el artículo tercero constitucional, del cual “se desprenden las leyes secundarias, los nuevos lineamientos y las reformas que se hacen sexenio tras sexenio” (**ATPr**, comunicación personal, octubre, 2019), de esta forma, el asesor reconoce la constante en el cambio de las políticas educativas. De manera sucinta, dentro de esta *sombrilla* de políticas educativas, los mandos medios señalaron, principalmente, los siguientes documentos:

- Reformas educativas sexenales, planes y programas de estudio, acuerdos nacionales (Reforma al artículo tercero del 2013, plan y programas de estudios 2011 y 2017, por mencionar algunos).
- Acuerdos y programas que dirigen la organización en el funcionamiento de la escuela (Lineamientos de Consejos Técnicos, programa Escuelas de Calidad, programa de Escuela Digna, acuerdos de funcionamiento institucional, entre otros).
- Leyes referentes al bienestar, protección y derechos de estudiantes (por ejemplo, la Ley Contra el Acoso Escolar y la Ley general de los derechos de las niñas, niños y adolescentes).
- Disposiciones o lineamientos sobre la labor docente (Perfil, parámetros e indicadores de personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica).
- Disposiciones normativas sobre la acreditación y evaluación educativa, así como lineamientos sobre gestión y organización escolar.

Para los mandos medios, las políticas educativas son y conjuntan un grupo de documentos, programas gubernamentales y acuerdos normativos. Para ellos, serían *políticas educativas* aquellos documentos oficiales donde recuperan las acciones que deben realizar: “lo que debo hacer está ahí” (Dc, comunicación personal, diciembre 2019). Con ello, recupero el sentido que Treviño y Sánchez (2014) reconocen en las políticas educativas la posibilidad de significación por sus usuarios, ofreciendo posibilidades de acciones, cambios o mejoras.

Identifiqué que existe una sobredeterminación de políticas educativas que dirigen y demarcan las distintas actividades y funciones de los mandos medios. Ante esta saturación de disposiciones, los mandos medios desenvuelven distintas significaciones. Es decir, ellos interpretaron de manera diferente las políticas educativas, de la misma forma que sus usos son muy diversos.

A través de algún documento o programa, es que uno medio funciona. [...] Los documentos son muy, muy puntuales, pero eso sí, tienen ciertas lagunas y yo creo que lo que pasa con todos los documentos, con la Constitución, con todos los reglamentos, es que a veces sí está ahí lo que quieren [que se realice], pero puede ser interpretado al gusto de cada quien [...] Yo creo que muchas de las cosas que están aquí [en las políticas educativas] se pueden

interpretar de diferentes maneras, hay muchas que sí son muy puntuales. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

La enunciación anterior de la **Du** articula dos situaciones: la interpretación y la utilidad que cada mando medio despliega sobre las demandas deseables. Los mandos medios, desde sus distintas posiciones en el sistema de telesecundaria, se enfrentan a una multiplicidad de retos y para afrontarlos, desde su posición, se apoyan de los mandatos deseables a su alcance. De esta forma, en gran medida, los sujetos otorgan de sentido a lo que realizan por medio de las políticas educativas disponibles. Por lo anterior, la forma en cómo *bajan* las políticas educativas hacia las escuelas se desenvuelve en muy distintas maneras, así lo expresan la **Dc** y el **SUP**:

Todo lo que hacemos tiene un soporte, [es decir] con las leyes nosotros nos movemos, son la base y con base en ellas sé lo que tengo que hacer como directora. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Siempre he sido muy apegado a lo que me dice la norma, trato de cumplir la norma. Para ello, voy y reviso la norma, hay normas que nos dicen cuáles son los canales y los procesos a seguir, hay otras que, primero, tengo que vivirlas. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Los mandos medios emplean los mandatos establecidos como herramientas que, de alguna forma, direccionan las actividades que realizan. Sin embargo, estos son reconocidos con lagunas, como lo indica **Du**, desde los cuales encuentran espacios para apropiar y significar sus acciones. Para el **SUP**, las normas indican caminos a realizar, pero reconoce la importancia de hallarse en las problemáticas para emplear los documentos oficiales. Muestra de ello, la siguiente narrativa de la **Du** describe una manera en cómo emplea las políticas educativas como un marco de referencia para la realización de sus actividades:

Con la práctica, yo fui juntando mis documentos y rápidamente hice mi antología de documentos normativos. Aquí [en la dirección escolar] tengo todos los documentos que necesito por cualquier problema. [...] Si ocurre una problemática con un alumno, saco los lineamientos y el reglamento escolar; si ocurre un problema de acoso escolar, aquí tengo las orientaciones para la prevención y atención de crisis. Dependiendo la problemática, me apoyo de los documentos correspondientes. [...] Tengo que leer bien todos los

documentos para no equivocarme o tergiversar la información, trato de cumplir, trato de apoyarme [...] porque yo trato de estar apegada al derecho. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Los mandos medios articulan simbólicamente las políticas educativas como un amplio *respaldo*, en el caso de la **Du**, materializado en una antología física, que soporta las prácticas que desarrolla en cuanto a solución de problemas con estudiantes o gestión escolar. Cada mando medio emplea de forma distinta las políticas educativas, dependiendo de las situaciones a las que enfrenten en su contexto. Sin embargo, identifiqué algunos usos que se desprenden de las significaciones que ellos colocan en las políticas educativas que emplean.

En primer lugar, encontré que los mandos medios emplean las políticas para conocer los alcances y límites en su función. Indica el **SUP**:

Tengo límites porque mi PPI [Perfil, Parámetros e Indicadores en la función de dirección y supervisión] me limita, me dice “esto es tu ámbito de responsabilidad”. Por ejemplo, voy a una escuela y veo que un maestro no está en su salón y el director no sabe por qué. Yo no voy a sancionar al maestro, quien tiene que estar atento y hacer ese proceso es el director. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Los mandos medios se apoyan de disposiciones que indiquen el perfil deseable para reconocer las acciones que pueden hacer y aquellas que corresponden a algún otro mando medio. Es decir, los mandos medios emplean, por ejemplo, el Perfil, Parámetros e Indicadores⁵⁵ (SEP, 2019) para conocer el margen de función en cada posición y, de la misma forma, la corresponsabilidad que tienen en la organización del sistema, en el caso del **SUP**, en una escuela o supervisión escolar.

En segundo lugar, distinguí que, por medio de ciertas disposiciones, los mandos medios reconocen, también, el lugar que ellos ocupan en relación a los estudiantes. Es decir, consultan los documentos, normas o leyes que les permitan dar solución a situaciones con estudiantes.

En una ocasión una niña se me acercó y comenzó a contarme el abuso sexual que sufría por parte de su padrastro. Entonces, me pregunté, “¿qué ley te dice que tienes que

⁵⁵ El **SUP**, el **Dr** y la **Du** refirieron al documento equivalente para su función. Mientras que el **ATPr** y **ATPu** hicieron referencia al PPI de directivos.

orientarla?” , debía leer bien las leyes y a ella le dije “mira, conozco a alguien que te puede ayudar, pero debemos seguir unos pasos”. [...] Y con base a la ley yo sé que me puedo ir al bote si no lo hago bien, yo puedo perder mi trabajo. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Leí la ley 303 [Ley de Prevención y Atención del Acoso Escolar para el Estado de Veracruz de Ignacio de la Llave] para saber cómo manejar los casos de los niños mal portados y lo que podía hacer o no hacer. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

En tercer lugar, identifiqué que los mandos medios recurren a lineamientos y programas sobre el funcionamiento escolar como lo pueden ser los manuales de consejo técnico o programas específicos (Escuelas de Calidad o Escuela Digna) y así desarrollar actividades en la escuela y en colectivo con otros docentes. El **SUP** ejemplifica algunas situaciones:

Cuando hacíamos las demostraciones públicas de lo aprendido, leíamos el documento rector que, con palabras muy llanas, decía cómo dar una demostración a lo que saben mis alumnos. [...] Cuando realizamos actividades colegiadas, yo tengo que leer el protocolo o la guía que manda la Secretaría.⁵⁶ (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Los mandos medios se apoyan de las políticas para realizar acciones, actividades o reuniones que son deseables por cumplir. En este sentido, también encontré que ellos, principalmente quienes cumplen funciones de dirección (la **Dc**, la **Du** y el **Dr**), emplean los planes y programas de estudio para realizar planeaciones didácticas o actividades dentro del aula y de la escuela.

El plan me dice todo lo que tienen que saber mis alumnos y con eso me apoyo para dar mis clases. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

De manera muy particular, las posiciones de asesores técnicos, aprovechan las reformas educativas para impartir cursos y capacitaciones a docentes y directores en su zona escolar:

Se acerca el supervisor y me dice “vamos a capacitar a estos maestros en tales asignaturas o en tal materia”, entonces tengo que revisar las leyes para ver en qué les puedo apoyar.

⁵⁶ El **SUP** hace referencia al Acuerdo 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica (DOF, 2019).

[...] Entonces siempre nos basamos en los documentos, se los damos a conocer y al mismo tiempo ellos reciben esta capacitación por parte de nosotros y entre todos vamos trabajando para tener más claro el objetivo. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

En suma, la utilidad que se desprende de las políticas educativas depende de las condiciones del contexto, situación o posición en que se encuentre cada mando medio. Esta situación no deja de representar un amplio margen para ejercer las funciones que cada posición realiza, ya que existen numerosas posibilidades para emplear o interpretar lo que los documentos esperan de cada mando medio.

Es por ello que identifiqué un punto de equivalencia entre los distintos usos que asignan los mandos medios a las políticas educativas y documentos normativos. Existe una tensión entre la utilidad y los vacíos de su contenido. Los mandos medios no significan a las políticas educativas como la solución infalible y completa ante las problemáticas que enfrentan. Las políticas educativas son recuperadas al contexto, a la situación o a la acción por realizar y los mandos medios modulan los fragmentos o *piezas* que requieren para solucionar los retos y, de paso, cumplir con las demandas esperadas.

Este punto de equivalencia lo distinguí al articular las interpretaciones y usos que distintos mandos medios han realizado sobre un documento normativo: Manual de organización de la escuela telesecundaria⁵⁷. El **ATPr**, el **Dr**, la **De** y el **SUP** han interpretado de forma diferente el documento, algunos lo emplearon en un momento, mientras que otros continúan recuperando elementos de dicho documento.

Tengo un manual de director, ya es antiguo, pero es el [documento] que me ha funcionado [...] Yo creo que, fácil, tengo con él como 20 años. Creo que sigue vigente, salvo algunas cosas que hayan cambiado, pero si uno quiere, le busca y, en el documento, lo que tengo subrayado es lo que he ocupado más para hacer mis actividades. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

⁵⁷ SEP (1983) *Manual de organización de la escuela telesecundaria*. Secretaría de Educación Pública.

Existe un manual de directores, y eso que el manual de directores está desfasado ya, porque es de los años 80, pero no está actualizado. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Había un manual que te explicaba lo que hace un director, un maestro y el personal de apoyo, pero ya ahorita está muy desfasado. En su momento lo ocupé para saber qué tenía que hacer, pero ya ahorita no me sirven porque ahora hay cosas que antes no se hacían. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Recuerdo que había un manual, muy sencillo, sobre lo que hace un director y un maestro de telesecundaria. Ya es viejo, pero a veces servía cuando un supervisor quería pedirte algo que no podías hacer o, por ejemplo, cuando querías pedirle algo a tu director [...] Yo creo que de ahí [del manual] se apoyaron para hacer los PPI [Perfil, Parámetros e Indicadores]. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Por lo anterior, identifiqué que las diferentes formas de emplear e interpretar los documentos oficiales, normativos y programas educativos direccionan a los mandos medios hacia el cumplimiento de las funciones correspondientes, sin hacer a un lado las necesidades del contexto o la situación a atender. Por ejemplo, considerando el momento en que sería utilizado el *Manual*, cada mando medio recuperó elementos para desarrollar su función, ya sea como un recurso que le permita guiar su trabajo o como un referente que marque los límites de su acción. En su momento, el *Manual* representó una posibilidad, no completa y para realizar su función. De esta forma, reconocí que los mandos medios recuperan *piezas* de los mandatos deseables para cumplir su función, sin perder de vista las singularidades que demanda su contexto.

Las experiencias adquiridas por cada mando medio, aunadas a las aspiraciones inscritas en las políticas educativas, edifican un margen de acción que se traduce como una mezcla en el desempeño de su función: deciden los elementos que recuperan de los documentos oficiales, a la vez que solucionan los conflictos que se presentan en su cotidianidad.

Nosotros tenemos que cumplir, porque nos contrataron para eso. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Trato de ir solucionando las necesidades de la comunidad, pero de acuerdo a mi escuela [...] Hay que conocer las leyes, hay que conocer qué es lo que tú puedes hacer y qué es lo

que está restringido para ti. Yo creo que todo va saliendo poco a poco [...] El problema que te comenté fue de acoso, en ese caso tú tienes que tener ya en ese momento la ley, en ese momento tengo que actuar, ya hacemos el oficio o hacemos el escrito o lo que se tenga que hacer, pero basado en la ley, no en lo que yo crea que tengo que hacer. Tengo que conocer las leyes, pero es el día a día, lo que te va marcando las acciones con las que te vas enfrentando y de dónde vas teniendo las herramientas para enfrentarlos. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Ya con la experiencia que tenemos, ya sabemos lo que nos van a pedir. Ya no necesitamos ciertas fichas o guías. Sí, tenemos que saber qué es lo que viene, pero ya solo los consultamos para dudas [...] Yo creo que no los llevamos tal cual, si nos sirven de guía, pero yo creo que, por ejemplo, el Perfil, Parámetros e Indicadores, lo veo como un referente. No puedo decir que lo seguimos tal cual, pero sí podemos decir que los llevamos a cabo, no completamente dentro de sus puntos, pero sí los practicamos. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Para los mandos medios lo que consideran como *políticas* educativas y documentos normativos, aparecen como elementos que se articulan a la discursividad en su función, ya que ellos depositan un sentido que guía su acción. Aunque reconocen que dichos documentos presentan vacíos en el proceso para alcanzar las metas deseables, encuentran las oportunidades para responder a las necesidades de las problemáticas inmediatas en conflictos con estudiantes, en la organización de la escuela o la delimitación de las funciones de cada mando.

Las políticas educativas como el plan de estudios 2011, el plan 2017, el programa Escuelas de Calidad (por mencionar algunos), así como las disposiciones normativas como el Perfil, Parámetros e Indicadores (PPI), las disposiciones para la evaluación y acreditación de los alumnos, entre otros documentos normativos, representan las *piezas* que los mandos medios emplean para desarrollar sus acciones y funciones.

En otros trabajos (Miranda, Santiago e Islas, 2015; Cuevas y Porras, 2015; Ricaño, 2017) se ha recuperado el papel de las políticas educativas como los insumos que guían acciones de los mandos medios. A diferencia de estos trabajos donde la direccionalidad de los mandatos encauza hacia “buenas prácticas”, con los mandos medios participantes de esta investigación he encontrado que ellas y ellos dirigen sus decisiones hacia la solución de las problemáticas o necesidades de su

escuela o zona escolar: sin que ello refiera a una “mala práctica”, ya que toman de referencia las aspiraciones de las políticas educativas, y también, responden al contexto. De esta forma, los mandos medios articulan las necesidades de sus escuelas o zonas escolares con los lineamientos esperados.

V.4.2 “Ellos no van a venir a buscarte, tú tienes que ir”. Significaciones en torno a la gestión en telesecundaria.

Recordando la conceptualización de gestión como aquellas acciones que encaminan al cumplimiento de las metas (Treviño Ronzón, 2016) y, considerando el aporte de Rafael Quiroz (1992) que entiende a la gestión como las mediaciones entre lo normativo y su concreción en prácticas escolares, en el apartado de *Análisis Político de Discurso en el objeto educativo* conceptualicé a la gestión como el terreno mediado por las políticas educativas y abierto a las decisiones de los sujetos, que agrega un conjunto de procesos de índole institucional. Es decir, defino a la gestión como el conjunto de prácticas -y decisiones- realizadas por directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector de telesecundaria, circunscritas dentro de la normatividad vigente con la intención de alcanzar las metas deseables. En este sentido, son los mandos medios quienes *mueven* los mandatos deseados hacia los docentes.

Sin embargo, considero que estos procesos de gestión no son cumplimientos cabales de lo normativo, en su lugar, es el camino de negociaciones o decisiones que liberan u obstruyen el logro de los objetivos plasmados (Ezpeleta, 1992). Directores, asesores técnicos, supervisores y jefes de sector en telesecundaria se posicionan en espacios medulares que implican decisiones de gestión. En otras palabras, las y los mandos medios, despliegan decisiones encaminadas al cumplimiento de los mandatos institucionales, respondiendo de la misma forma las demandas o necesidades del contexto.

El objetivo de esta investigación fue conocer las cadenas de significaciones que forman a directores, supervisores, jefes de sector y asesores técnicos como mandos medios. Un fragmento que construye la identidad de los mandos medios es su relación con la gestión. Por ello, en este apartado presento los significados que los mandos medios confieren a la gestión y, particularmente, a las dificultades que enfrentan los sujetos para gestionar en la modalidad de telesecundaria.

Es importante que parta del reconocimiento de aquello que los mandos medios han podido gestionar en la modalidad, sin que esto se traduzca como un listado completo y cerrado de todas las acciones de gestión que *debería hacer* un mando medio. Es decir, los mandos medios han expresado aquellas *posibilidades* de lo que han gestionado en función de las carencias y necesidades de las escuelas que atienden. Mi objetivo investigativo no es enlistar aquello que gestionan, sino el sentido que adquiere la gestión en su función, y cómo este proceso identifica a los mandos medios, así como las limitantes que se encuentran en ello.

Gestión es un término común entre las posiciones de sujeto que realizan funciones de organización, dirección o administrativas. Empero, este significante puede ser articulado de formas diversas en cada posición. En el caso de los mandos medios, cada uno de los participantes de esta investigación significó de forma particular a la gestión. El **ATPu** reconoció la procedencia gerencial de la gestión, sin embargo, direccionó su sentido hacia el cumplimiento de las demandas sociales.

Es un término complicado en la actualidad porque se ha confundido. Si bien, el término viene de la administración, la gestión en el campo educativo no implica solamente el ir a ver al otro para poder tener. Implica todavía un compromiso social. [...] Se hace una gestión de índole social en la cual se conocen y muestran todos esos elementos necesarios para poder crecer en su localidad. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Para el **ATPu**, dotar de materiales y recursos de apoyo para la docencia, ofrecer cursos o capacitaciones a docentes y directivos, son las formas en que él responde al compromiso social. Por otra parte, el **ATPr**, el **SECs** y la **Du** articulan la gestión en su función como un *medio* que les permite responder a las necesidades de las escuelas y sus alumnos. Es decir, una manera en solucionar las problemáticas.

Para mí, la gestión es dentro de la función que desempeño, es dar el plus a mis alumnos para que aprendan, [...] gestionar es, precisamente, conocer eso que me podría servir, ese extra. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

[Gestión es] *Tramitar las necesidades que tienen las escuelas telesecundarias. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019).*

[Gestión es] *Usar tus armas en diferente forma a través de convencimiento, a través de darte la oportunidad de ver las necesidades de tu escuela.* (**Du**, comunicación personal, diciembre 2019).

Tanto el **ATPr**, el **SECs** y la **Du** otorgan el “plus” a sus estudiantes al momento de conseguir recursos físicos y educativos como televisores, antenas de señal satelital, ampliación de la escuela telesecundaria, bancas y material para el aula, entre otros elementos. Por mencionar algunos casos, la **Du**, el **Dr** y el **SECs** indicaron que atienden a las necesidades de las escuelas a través de la construcción de aulas, instalación de domos y bebederos, donación de pintura para los salones, equipamiento de cocinas escolares, construcción de aulas como biblioteca o salones de usos múltiples.

Por otro lado, la **SUPs**, el **SUP**, el **Dr** y la **Dc** significaron a la gestión como el cumplimiento de los fines educativos, no solo el conseguir materiales físicos sino también impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes.

Gestionar es platicar, hablar para mejorar en beneficio de algo; para lograr la misión y visión que nosotros tenemos de algo. (**SUPs**, comunicación personal, octubre 2019).

Implica lograr desde tu responsabilidad, desde tu función, desde el marco legal, desde tu marco creativo, desde tu variedad de todo lo que puedas lograr, que los alumnos aprendan lo que deban aprender en el momento que lo deben de aprender y de la mejor manera posible. Y ello implica un sinfín de elementos. (**SUP**, comunicación personal, octubre 2019).

Para mí, hay dos tipos de gestión. La gestión académica, el invitar al maestro, convencerlo de que se siga preparando, y está la gestión ante las autoridades de la Secretaría o del municipio donde trabajo. Yo gestiono con ellos. (**Dr**, comunicación personal, diciembre 2019).

No te voy a decir lo que dice la metodología, lo que dice un libro, te voy a decir lo que el actuar de un docente hace. Gestionar es lograr algo, tú no gestionas materiales, gestionas conocimientos para tus alumnos, combates las necesidades que tienes como escuela. (**Dc**, comunicación personal, diciembre 2019).

Con las citas anteriormente presentadas, identifiqué que no existe una significación única de la gestión para los mandos medios. Cada uno diferencia la forma en cómo atiende las carencias en su escuela o zona escolar. Empero, existe un punto de equivalencia entre todas las significaciones: el despliegue de acciones responde a mejorar las oportunidades educativas de los estudiantes.

Con lo anterior, encontré que *gestión* es un significante flotante porque, de acuerdo con Ernesto Laclau (2005): “ningún contenido particular tiene inscrito, en su especificidad óptica, su significado en el seno de una formación discursiva, todo dependen del sistema de articulaciones diferenciales y equivalenciales dentro del cual está situado” (pág. 114), en otras palabras, *gestión* significaría para los mandos medios de forma diferente dependiendo de las articulaciones que ellas y ellos hacen en su discursividad: para algunos será un medio para mejorar el desempeño de los estudiantes, mientras que para otros será la principal actividad en su función.

Cual sea el significado de *gestión*, encontré la recurrencia de vincular la gestión en el aprendizaje de los estudiantes. Las y los mandos medios gestionan para ofrecer mejores oportunidades educativas a los destinatarios de los procesos educativos, ya sea con la adquisición de materiales y recursos pedagógicos, con la construcción de mejoras en la infraestructura escolar o bien, con la implementación de cursos o talleres para los estudiantes.

En otras investigaciones se han señalado aquellos recursos que autoridades intermedias como directivos, supervisores o jefes de sector gestionan para sus escuelas o zonas escolares (Miranda, Santiago e Islas, 2015; Torres y Cuevas, 2015; Miranda y Cervantes, 2015; Rodríguez y Elizondo, 2015). En la misma sintonía, las y los mandos medios participantes de esta investigación mencionaron recurrentemente algunos de los recursos que han conseguido para sus escuelas como lo son televisores, antenas, pintura, bancas para estudiantes, pizarrones, material didáctico o material para biblioteca, entre otros insumos educativos.

De la misma forma, las y los mandos medios (el **Dr**, la **Du**, la **Dc**, el **SUP** y la **SUPs**) han recurrido a instancias municipales y escolares para la adquisición de la red EDUSAT o la construcción de salones especializados (biblioteca, auditorios), domos, baños para estudiantes, rampas y equipamiento para alumnos con discapacidad motriz, así como la instalación de cercos eléctricos o cámaras de seguridad. El conseguir materiales físicos y educativos se encuentra entre las acciones esperadas de quienes realizan funciones de gestión, primordialmente de las

autoridades educativas. Sin embargo, esta situación se torna más relevante en las condiciones donde opera la telesecundaria.

Estadísticamente, el 68.7% de las escuelas telesecundarias a nivel nacional no cuenta con materiales básicos o mínimos como señal satelital, computadoras o televisiones (INEE, 2019). Por otro lado, históricamente una escuela telesecundaria ha iniciado su funcionamiento mientras cuente con un espacio físico destinado para las clases presenciales -un aula-, exista un docente y un número mínimo de estudiantes⁵⁸ (SEP, 2010). De esta forma, los requerimientos iniciales para la puesta en marcha de una telesecundaria son mínimos.

Aunado a estas situaciones, ya en el apartado *Panorama de la telesecundaria en Veracruz* indicaba las carencias a las que la modalidad se enfrenta en comparación con las secundarias generales o técnicas, por ejemplo, donde una de cada cinco escuelas telesecundarias en el estado son unitarias o bidocentes. La escuela telesecundaria es una modalidad que inicia con un aula y un docente. Todos los demás recursos, docentes e infraestructura serán *agregados* conforme el recibimiento social, la gestión de los actores y el involucramiento de los agentes.

Tomando en cuenta este panorama, y vinculándolo con la gestión en telesecundaria, con la finalidad de evidenciar lo necesario de la gestión en la modalidad, considero dos elementos que articulan tensiones a las cuales se enfrentan los mandos medios en los procesos de gestión: la búsqueda de nuevos estudiantes para aumentar la matrícula en la escuela y la obtención de mejoras en la infraestructura (que podrían ser equivalentes a los materiales educativos).

Los mandos medios reconocieron distintas acciones que han realizado para incorporar estudiantes a la escuela telesecundaria donde laboran (o laboraron). El **SUP**, la **Dr** y el **SECs** describen su experiencia:

Y me fui sábados y domingos, me dediqué a ir casa por casa, convencer familia por familia para que mandaran a sus hijos a la escuela que acaba de abrir. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

⁵⁸ De acuerdo con la Secretaría de Educación del Estado de Tabasco (s.f.), para solicitar la creación de una escuela telesecundaria se requieren, como mínimo, 16 jóvenes egresados de una escuela primaria aledaña a la comunidad donde se pretende crear la escuela telesecundaria.

Cuando llegué a esta escuela, eran apenas tres grupos [...] Pero no me imaginaba que mi escuela llegara a tener, como hoy, diez grupos. Fuimos a rescatar alumnos de las diferentes comunidades, a ofertar y a invitarlos a que vinieran a nuestra escuela, a demostrarles que aquí iban a aprender. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Cuando llegué a la comunidad, la escuela tenía 40 estudiantes, la mayoría eran de tercero, me preocupaba que me quitaran un recurso [docente frente a grupo] [...]. Antes de terminar el ciclo, por las tardes me iba a dar una vuelta a las rancherías buscando chamacos que quisieran entrar a la tele[secundaria]. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019).

A diferencia de las condiciones en una escuela general o técnica, docentes y directivos necesitan buscar e invitar a estudiantes para que su escuela telesecundaria crezca. Las escuelas generales o técnicas *pueden* aumentar su matrícula por demanda, en cambio, en una telesecundaria, esta posibilidad se vuelve *necesaria*. Históricamente, la telesecundaria ha ofrecido la educación secundaria en comunidades desfavorecidas social y económicamente. En el apartado *Recorrido histórico de la telesecundaria* mencioné que la presencia física de las escuelas no llena el sentido de la misma; son sus estudiantes y docentes quienes confieren experiencias y aprendizajes en sus aulas y en la localidad.

Una forma de llenar este sentido se desprende en la búsqueda por estudiantes pertenecientes a las comunidades aledañas a la escuela, con los procesos de gestión que docentes y directivos realizan para aumentar la matrícula escolar y solidificar la escuela telesecundaria. Esta posibilidad se torna necesaria y no contingente en la modalidad, ya que, a diferencia de una escuela técnica o general, la comunidad escolar (docentes, directivos, estudiantes) se encuentra involucrada en su crecimiento. Será la aceptación social y la participación de docentes, directivos, estudiantes y comunidad quienes favorezcan u obstruyan su evolución.

Necesaria porque son los mandos medios (el SUP, el Dr y el SECs) son quienes se acercaron a los habitantes de las comunidades y averiguaron los posibles destinatarios de la escuela telesecundaria. Considero que deja de ser *contingente* en el sentido que son los mandos medios quienes deciden aumentar el número de estudiantes de la escuela para mejorar, también, el servicio

educativo. Entonces, el acercamiento a la comunidad, y particularmente de los docentes y mandos medios, es lo cual abre caminos para mejorar el estado de la escuela

En relación a lo anterior, -como segundo punto que encontré relevante en los procesos de gestión- los mandos medios insistieron en la constante búsqueda de opciones para mejorar las condiciones físicas y de infraestructura de las escuelas telesecundarias donde han laborado. Algunos de ellos han conseguido la creación de aulas (**Dr, Du, SUP** y **SECs**), otros más han solicitado a Espacios Educativos o instancias municipales infraestructuras como bebederos, comedores escolares o aulas de laboratorio o biblioteca (**Dr, Dc, Du, ATPr, SUP**).

Empero, encontré dos casos distinguidos que, en conjunto, integran también algunas dificultades presentes en los procesos de gestión: el caso de la adquisición del domo en la escuela de la **Du** y el proceso de escrituración en el espacio donde labora la **Dc**. Sobre la adquisición de una mejora en la infraestructura, la **Du** describe el proceso que realizó para adquirirlo:

*Hay que pelearse. El domo que está allá [en la cancha deportiva], lo fui consiguiendo después de estar tres años en la gestión como directora. De vuelta y vuelta en Espacios Educativos, vuelta y vuelta en el ayuntamiento. Yo estuve un lunes hasta las dos de la mañana para ver si hablaba con el arquitecto de Obras Públicas, a ver si me podían apoyar [...] y ¿cómo lo conseguí? Bueno organicé una junta de padres de familia y les dije “necesito unos treinta papás, voy a hacer una lona y nos vamos a plaza Lerdo [parque central de la ciudad de Xalapa], ¿quién se va conmigo?”. Voluntariamente alzaron la mano treinta, treinta y cinco papás. [...] Ya estaba cansada de que los niños se me desmayaran en el acto cívico, de que llovía y no podíamos hacer honores, de que no podíamos hacer educación física, nada se podía hacer en ese espacio porque el solazo o la lluvia. Entonces me fui con ellos [con los padres de familia] en el 2013 y en el 2015 me estaban entregando el domo. (**Du**, comunicación personal, diciembre 2019).*

Ante la necesidad de mejorar la infraestructura de la escuela, la **Du** buscó, en primera instancia, los canales para obtener un domo. Ante la negatividad por los medios institucionales, recurrió a la participación de los padres de familia para ejercer presión en la petición. De alguna forma, la **Du** conocía el camino para gestionar, pero ante la nula respuesta, generó otra vía con la participación de la comunidad. Recordemos que para ella la gestión es “*usar tus armas en diferente*

forma para ver [y atender] las necesidades de tu escuela (Du, comunicación personal, diciembre 2019). Ella significó la adquisición del domo como una posibilidad para mejorar la infraestructura escolar, a la vez que hacía sentido a la integración de miembros de la comunidad educativa.

Aparentemente, la gestión de infraestructura podría ser equivalencial en las otras modalidades, sin embargo, la telesecundaria se encuentra en desventaja por el hecho de que esta modalidad *funciona* sin estos insumos, donde una escuela general o técnica, desde su creación cuenta con más posibilidades de integrar dichos elementos. Si bien, es esperable que todas las autoridades intermedias, de las diferentes modalidades, realicen procesos de gestión educativa, estos procesos se tornan complicados en la telesecundaria por lo mencionado anteriormente (los requerimientos mínimos para fundar una escuela telesecundaria).

Al respecto, la **Du** describe las dificultades que vivió para conseguir el domo en su escuela:

Recuerdo que [estando en la plaza municipal] salieron de Palacio de gobierno y me dijeron “venga, traiga a los papás, tenemos una reservación en un restaurante aquí a la vuelta y vamos a desayunar para platicar” y yo les dije “no, no nos vamos a mover de aquí hasta que nos resuelvan”. Llegó prensa, nos entrevistaron, planteamos nuestras inquietudes, hasta que finalmente nos pasaron dentro de Palacio de gobierno y ahí hablaron a Espacios Educativos, llamaron a mi jefa del departamento de telesecundarias. [...] Y fue así que el lunes ya teníamos a Espacios Educativos haciendo el levantamiento de medidas. Yo no puedo decir “ah, vinieron y me lo dieron”, no, ha sido a base de insistir, insistir, insistir. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Los mandos medios se mueven sobre márgenes delimitados por lo que se espera de ellos y lo que sus posibilidades de acción les permiten lograr. Aunado a lo anterior, la gestión es la vía por la cual ellos pueden conseguir distintos insumos. Sin embargo, a pesar de contar con elementos que direccionen los pasos, estos no son procesos lineales y cerrados. Ante las dificultades, los mandos medios buscan alternativas, dentro de los márgenes de la gestión para lograr sus objetivos.

En el siguiente caso quedan presentadas con mayor claridad las posibles tensiones que se desprenden de los procesos de gestión en los cuales están involucrados los mandos medios. La **Dc** describe las dificultades que ha experimentado por la falta de escrituración de la escuela donde

labora, a la par, menciona las alternativas que encontró para atender las necesidades de la comunidad estudiantil.

Aquí me voy a basar en la ley. [...] Yo tengo los papeles y con base en los lineamientos, la escuela no tiene oportunidad para nada. Ante la federación la escuela no puede estar en ningún programa porque no estamos regularizados. [...] los paquetes de útiles que mandaron a nuestra escuela no llegaron [...] Si la escuela tuviera escrituras, tú puedes tocar cualquier puerta, pero yo sé que, sin escrituras, la escuela no cuenta, [...] bueno [la Secretaría de Educación] sí la reconoce, porque sí tiene la clave y tiene la cédula que fue fundada en el 2009, pero como no es propiedad de la SEP dice “sí, yo la reconozco, pero no la voy a voltear a ver, porque no tiene escrituras”. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Esta situación, aunada al tamaño de la escuela y su matrícula reducida, complejiza el trabajo en la telesecundaria. Situación que se torna más complicada a cara al proceso de escrituración.

Es un proceso difícil porque tienen que hacer juntas ejidales. Tienes que juntar a toda la localidad para que se establezca, para que quede en un acta que toda la comunidad dona, o sea es una bronca hacer la legalización o que te den las escrituras porque toda la comunidad debe estar. [...] Vas a las oficinas y te dice “el lunes, venga el lunes”, voy el lunes y “es que tengo que salir, venga el martes... puede venir mañana porque vamos a otro pendiente”, entonces te cansa, te cansas de estar en espera. [...] El [responsable] de la junta agraria de Veracruz tiene que firmar, tiene que llegar a Jilotepec y de Jilotepec a Las Lomas. A parte, hay que invertirle dinero. La escuela es muy pequeña, cómo va a invertir en algo así. Mejor lo invierten en una necesidad de la escuela. El ayuntamiento está en la disposición de ayudarnos, pero es la Secretaría la que dice que no. Ya se revisó [la documentación] en este nuevo gobierno. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

La urgencia por escriturar la escuela se encuentra articulada a las demandas que la **Dc** requiere atender a la brevedad, sin embargo, este proceso adquiere otro sentido al tornarse tedioso y cansado por el involucramiento de otros agentes (la comunidad, la junta agraria, la autoridad municipal y la Secretaría de Educación) y los distintos pasos que se requieren atender. Así, se le

otorga otra significación a la escrituración: sí como un elemento necesario de atender por el bajo interés atención por parte de la Secretaría de Educación, pero pesado por lo extenso del propio proceso. Aunado a ello, la **Dc** también encuentra otras posibilidades con otras instancias para solucionar las necesidades cotidianas

Tenemos que ir al municipio a gestionar útiles, por ejemplo, apoyos para que llegue un poquito a la escuela [...] pero sé que también hay otras instancias locales que te ayudan de otra manera [...] conseguimos pizarrones cubriendo un evento en el ayuntamiento, una sociedad civil nos ayudó con la pintura, también nos ayudó Antorcha Campesina, o sea la gente local también participa. Participan porque conocen que la escuela no tiene escrituras. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

La **Dc** significa a la gestión como la forma en que ella atiende las necesidades de la escuela. Al tener un bloqueo en el proceso por la falta de escrituras de la escuela, encuentra otras posibilidades para mejorar la escuela. El debate en torno a la premura de las escrituras se tensiona con estas posibilidades, ya que matiza la urgencia de la misma.

Hubo un programa de escuela digna con escrituras, no recuerdo exactamente el nombre, y nos revisaron documento tras documento, pero realmente el proceso es muy largo. Eso no lo vemos como necesidad inmediata porque todos estos movimientos y documentos sí son caros. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Las tensiones que demuestra la **Dc** son clave para comprender el proceso de gestión. Este proceso no es algo lineal, ni tampoco es sencillo. Sin embargo, entre las negociaciones se develan las necesidades. Es por ello que encuentro un sentido agregado a la gestión: la sobredeterminación de exigencias es lo que *entorpece* la finalidad de la misma. Al respecto, tocaré este punto en el siguiente apartado. Por ahora es importante que recalque las distintas necesidades que puede atender un mando medio desde la gestión (materiales educativos, infraestructura física, recursos financieros o personal docente), donde la *urgencia* -en su sentido más próximo para resolverse- por atender cada elemento se vuelve *contingente* al momento en que encuentran otros espacios para realizar sus gestiones, otras instancias con las cuales gestionar.

A manera de recapitulación, estos dos elementos (búsqueda de estudiantes y la obtención de mejoras en la infraestructura) develan lo necesario de los mandos medios en telesecundaria. Contingentes en cualquier modalidad en el sentido de las acciones que podrían realizar, pero *necesaria* en telesecundaria ante los retos que la modalidad enfrenta. Reitero que los casos que encontré con los mandos medios no representan la totalidad de acciones de gestión que ellas y ellos pueden realizar.

En su lugar, han sido representativos por lo vivencial y significativo que fueron para ellas y ellos, simbolizando matices en la urgencia o importancia de aquello que pueden gestionar. Si bien, la mayor parte de los procesos de gestión descansa sobre las políticas educativas y documentos normativos, son los sujetos quienes deciden la manera en cómo resolver las problemáticas, donde su intencionalidad está direccionada hacia los estudiantes. Ante ello, me cuestioné si los mandos medios buscan responder al llamado o, en su lugar, responden a las necesidades de sus estudiantes.

Siempre que hagas algo diferente, lógico, es que te va a impactar, vas a sobresalir, ya sea positiva o negativamente. Tienes que intentarlo. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

En función de la presión que tú misma haces, de dar vueltas y vueltas, de conseguir los oficios, los sellos, es que medio te van haciendo caso. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Toqué puertas, hablé a todo mundo, necesito, porque yo recibí [la supervisión] de otra forma y yo no quería que se quedara así. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Ellos no van a venir a buscarte, tú tienes que irlos a buscar. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Me costó como 15 viajes a Xalapa para que la escuela entrara a Escuelas de Calidad y consiguiéramos el domo. Sobre el clima [instalación de aire acondicionado], mejor ni te digo, también tuve que ir a Xalapa porque una parte [de inversión económica] la debía poner la escuela y otra [parte] la comunidad [...] Para lograr cada cosa que la Secretaría

[de Educación de Veracruz] *da, hay que pelearse.* (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Hay mucho [que gestionar] y creo que lo que me quita más tiempo, pero hay que hacerlo, es la gestión administrativa. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

La posición meso, intermedia que ocupan los mandos medios los coloca en un lugar estratégico para responder ambos extremos entre quienes se encuentran (autoridades/estudiantes), pero las significaciones que otorgan a la gestión sugieren que respondan a los estudiantes.

A manera de conclusión, algunos mandos medios consideran que la gestión es la manera en que podrían conseguir distintos recursos educativos, mientras otros encuentran sentido como la vía por impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes. Algunos consideran a la gestión como el camino para dar un *plus*, un *extra* a los estudiantes, mientras que otros encuentran en la gestión el logro de los aprendizajes en las y los jóvenes. A pesar de estas diferencias en la conceptualización de la *gestión*, existe un punto equivalencial entre todas ellas: las acciones realizadas dentro de la gestión son direccionadas hacia los estudiantes. La gestión es, entonces, la manera en cómo los mandos medios responden a las problemáticas que requieren solucionar hacia sus estudiantes.

V.4.2.1 “Me he quedado tiempo extra para sacar los pendientes”. Sobredeterminación y contingencia en el actuar de los mandos medios.

Los caminos complicados de la gestión, la multiplicidad de mandatos y aspiraciones deseables en los mandos medios me permitieron reconocer un escenario cargado con diversas demandas, entrecruzadas y equivalenciales entre la urgencia de su solución entre las distintas posiciones de mandos medios.

En este sentido, las y los mandos medios realizan una multiplicidad de actividades, algunas enunciadas en las políticas educativas, y otras más en relación a la cotidianidad de sus funciones. A pesar de la amplitud del margen de prácticas y acciones, los mandos medios reconocen una serie de actividades *extra* en su función; aquellas soluciones que sobrepasan sus funciones.

Yo estudié Derecho y pensé que no iba a necesitarlo como maestra. Pero como supervisora también llevas mucho la parte del Derecho porque tienes que levantar actas, [...] porque

desgraciadamente debes llevar el papeleo y la burocracia, tú como supervisora. Dicen “ya no hay descarga administrativa”, pero no es cierto, aún debes hacerlo. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Dentro de la función es estar en las escuelas, ver las necesidades que tienen [los docentes] de asesoría, pero a veces va uno y no solamente es la asesoría académica, a veces te pide asesoría, sobre todo administrativa, te piden asesoría incluso legal, que uno no conoce y, entonces tú debes de estar actualizado. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Los mandos medios reconocen un *límite* entre las actividades que realizan y aquellas que, de alguna forma, exceden sus funciones. Sin embargo, no existe una generalidad o regla establecida que delimite el margen *dentro/afuera* de las actividades propias a la función de cada mando medio. En su lugar, identifiqué que existe un *punto nodal* que diferencia aquellas actividades que exceden las responsabilidades y labores de los mandos medios.

Dos elementos condicionan las actividades *extras* en las funciones de cada mando medio: el tiempo fuera de la jornada laboral y la singularidad de la acción. Es decir, los mandos medios significan como actividades que se encuentran al margen de su función aquellas que realizan en un horario distinto al regular y la particularidad a la que deben enfrentarse, lo inusual o singular de la situación. Sobre el tiempo *extra* que requieren para realizar las actividades, las y los mandos medios mencionan que:

Yo sí me he quedado tiempo extra en la escuela para sacar los pendientes. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

[En los primeros años que ejercí la supervisión] llegó un momento en que los sábados llegaban a mi casa seis o siete compañeros por un trámite, una solicitud [...] Era trabajo extra para mí, pero lo hacía con gusto. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

El tiempo extra torna a un sentido de mayor carga laboral para los mandos medios. Un aumento de las necesidades que requieren una solución próxima. Sin embargo, esta situación se encuentra en una dualidad en el sentido: aunque lo reconocen como una función extra de su trabajo, también lo encuentran como algo con gusto.

Es decir, las funciones “extra” en su trabajo se encuentran sedimentadas (normalizadas y las hacen con gusto), pero cuando la sobrecarga de demandas excede su capacidad, los mandos medios reactivan (“extra”) las funciones y significan su función en un exceso. En otras palabras, les interpela al cambiar su trabajo, mientras que para algunos las funciones extra se vuelven necesarias (la **Du** o la **Dc**), otros más las realizan con gusto (el **SUP**) o como algo opcional (el **Dr**).

La zona escolar propuso hacer un taller por las tardes, pero por experiencia sé que no es funcional, todo mundo está ya cansado. Dicen “eso lo vemos en casa”, es mentira, nadie lee [el material o recursos del taller]. Y aunque también es cansado, ahora hacemos el taller los sábados, pero no es obligatorio. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Como directora, yo le tengo que invertir de mi tiempo y esfuerzo, no porque yo soy la que tiene que subir [a la localidad donde labora], yo soy la que tiene que organizar, yo tengo que dar la cara si las cosas salen mal. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

A mí me gusta mucho [mi trabajo], a tal grado que podría decir que doy más de mi tiempo; o sea, yo soy una persona que cuando hay trabajo, yo me puedo quedar, incluso si es posible, sábados o domingos, la cosa es sacar el trabajo y me gusta estar aquí [en la supervisión escolar]. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Entre las actividades *extras* que despliegan los mandos medios, se encuentra presente una disposición o apertura por realizarlas. Ellos reconocen que existe actividades que traspasan las funciones deseables, sin embargo, otorgan un valor favorable a su cumplimiento, ya sea por aceptación o aprobación a lo que se les solicita. Empero, la respuesta al llamado *extra* complejiza la función de cada mando medio.

Hay veces que tengo que quedarme más tiempo, porque salió otra cosa nueva o salió un imprevisto, o solamente me dice mi jefe “acompañame porque no quiero ir solo acá” o cosas así. Entonces esa parte, siento, afecta un poco la actividad que tenías en un inicio. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

En el despliegue de actividades y prácticas que realizan los mandos medios, emergen algunas de ellas que se caracterizan por la singularidad en el contexto y, en relación a las demás funciones que realizan, no representan una actividad recurrente o continua en su cotidianidad. Son actividades *extras* en el sentido que requieren realizarlas para resolver alguna situación específica

que cambia acorde a cada contexto. Las y los mandos medios señalan acciones particulares como las siguientes:

Para saber qué contenidos eran los más importantes para los jóvenes, tuvimos que revisar el plan y los libros de la prepa, del teba [telebachillerato]. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Cuando llegué [como directora] a la escuela, vi los árboles y dije “ahora qué hago, siguen creciendo y no puedo dejarlos que crezcan”. Entonces tuve que podarlos de una vez. [...] Es bien complicado que yo pueda convencer a un maestro solo con mis argumentos legales y morales, así de amigos, de amistad. [...] Entonces yo hice mi base de lineamiento generales, de leyes, de reglamentos y de una vez reunía a todo el personal y nos dividimos la organización para hacer las carpetas de leyes. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

También, [entre otras gestiones], tuve la fortuna de hacer funcionar a las instalaciones de una escuela de la zona como sede de una maestría, para que nuestros maestros se desarrollaran. [...] En ocasiones muy particulares, cuando no viene el supervisor, el que toma las decisiones soy yo, pero internamente. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Anteriormente, cuando un maestro llegaba a una comunidad, él era el doctor, era la ambulancia si tenía camioneta, era el orientador de los ejidatarios, era a quien buscaban los de la comunidad para apoyarles. A mí me decían “maestro, usted oriente... qué podemos hacer... a quién nos tenemos que dirigir”. Todo esto no te dicen las autoridades que lo hagas, pero tienes que hacerlo. En una comunidad rural es lo que se tiene que hacer; convivir con la comunidad para ir resolviendo los problemas, orientar a los padres. (SECs, comunicación personal, septiembre 2019).

Es imposible identificar una generalidad en el *origen* o causa de estas prácticas, incluso cuando algunas de ellas se encuentran al margen de los llamados de las políticas educativas. Ante esta diversidad, las actividades *extras* se articulan a las labores de los mandos medios, ya que se relacionan en distintas áreas de las funciones que realizan; organización escolar y trabajo

colegiado, atención a estudiantes, mejoramiento de la infraestructura de la escuela o solución de conflictos en la zona escolar.

En suma, las actividades que los mandos medios identifican como *adicionales* a la secuencia de acciones o prácticas que desarrollan se caracterizan por el excedente de tiempo que requieren y por la singularidad de la actividad. Las actividades *extras* se tornan aún más complejas al reconocer el esfuerzo burocrático o administrativo que, en ocasiones, pueden contener. La **Du** y la **Dc** describen, cada una, una situación que representó una labor más amplia en su trabajo:

Nadie te prepara para una situación así. El año pasado tuvimos un par de robos. En el primer caso, levanté la declaración y llevé las facturas. En otro robo, llego a las oficinas del ministerio público y me dicen que era de un modo y ahora era de otra forma [...] Camino a servicios periciales y me dicen que vuelva en unas horas, porque me faltaba una copia. Le dije a la señorita “todavía no me puedo ir, necesito una firma que solo tú puedes darme. Mira, estoy aquí desde las nueve de la mañana y ni desayuné en la escuela, ya son las 12 del día, ¿qué más me va hacer falta?” [...] Me entregó la copia como a las cinco de la tarde, todo el día me la pasé ahí, para que al final fuera un agente a tomar fotos a la escuela y me diera un papel. Fue absurdo, porque era bien fácil que me dijeran “imprímalo y llene los datos”, total, tenía que recolectar datos como series, modelo o color de las televisiones y cañones robados. [...] Es algo que tengo que hacer, porque soy la directora y es mi función, pero es muy desgastante entre vueltas y tiempo perdido. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

[Respecto a la escrituración de las instalaciones de la escuela] *El ayuntamiento agiliza el trámite, es verdad, nosotros no tendríamos problema, pero cuando voy con la licenciada que lleva el departamento me dice “venga el lunes”. Voy ese día y me dice “venga el martes, es que voy a salir”, después “hijole, puede venir mañana, es que voy a desayunar”. Entonces cosas así, te cansan bastante, te cansas de esperar y dar vueltas. Pero tienes que hacerlas. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).*

Estas dos citas demuestran la complejidad de las actividades extras, no solo por el desgaste que implican los procesos administrativos o burocráticos, sino el exceso que representa realizar actividades que, aun en relación a lo deseable, no se encuentran señaladas como *principales*.

Reconozco que los mandos medios distinguen entre actividades regulares y otras extras, cotidianas/particulares, dentro/fuera de su función, pero el foco de atención no va dirigido a la *franja* que separa unas de otras. En su lugar, coloqué la mirada sobre los sentidos y significados que asignan los mandos medios a aquellas prácticas o funciones que, articuladas a su labor, representan esfuerzos adicionales a lo que se espera realicen.

Particularmente, en el caso de la dirección, la sobredeterminación ya se encuentra de relieve cuando las políticas educativas indican que quienes se desempeñen en dicha función deberán “desarrollar las demás tareas que sean necesarias para que se logren los aprendizajes esperados” (SEP, 2019, p. 204). Sin embargo, las necesidades y problemáticas contextuales, en ocasiones, cruzan o cambian el sentido de la función de dirección, quedando con mayor peso las urgencias en el contexto que las actividades *prioritarias* en la labor.

Este reconocimiento abona a la sobredeterminación que existe en la labor de los mandos medios y sobre el espectro de posibilidades que se vuelve contingente entre lo que deciden hacer y aquello que no realizan. Los mandos medios entrevistados cumplen con lo esperado, pero también se esfuerzan por dar un *extra*, un adicional en lo que realizan, y en ocasiones, esto se vuelve urgente y a la vez necesario o bien, la recurrencia de las actividades adicionales, se torna en algo *extra*, pero cotidiano.

V.4.3 “Lo que me pide el supervisor a veces no coincide con lo que debo hacer”.

Confluencias entre mandos medios.

Estudiar una identidad es conocer sus condiciones de emergencia y las relaciones de poder que la hacen posible. Es decir, comprender a los mandos medios desde su subjetivación es comprender los vínculos que los relacionan, los acercan o los alejan. Los mandos medios son posiciones de sujeto que se encuentran mediadas por la jerarquía institucionalizada, donde el director y asesor técnico se encuentran entre los rangos de autoridad inferiores. El supervisor ocupa un mayor espectro de autoridad, mientras el jefe de sector se encuentra en el rango más amplio de la jerarquía.

En este trabajo considero a los asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector como posiciones de sujeto en el sistema de telesecundaria, debido a que la coexistencia de todas estas posiciones, simplifica o complejiza las prácticas que entre ellos realizan. Es imposible

encontrar una forma homogénea para posicionarse como mando medio de telesecundaria. Es decir, el lugar que encuentra cada sujeto, sea director, asesor técnico, supervisor o jefe de sector se encuentra condicionado y relacionado a las otras posiciones de los mandos medios -así como a otros elementos antes mencionados (el acceso a la función, la capacitación recibida, la interpretación de las políticas educativas, entre otras). La *regla* es la diversidad y diferencia entre las posiciones.

Esta situación representa la complejidad del trabajo, a la vez que caracteriza las relaciones entre los mandos medios. No se traduce en que unos aboguen de forma aislada hacia un proyecto o forma de actuar y, en contrapartida, otros lo hagan hacia otra dirección. No trato de enumerar cuántos proyectos y posiciones de mandos medios existen: la multiplicidad existe en telesecundaria y en ella, los mandos medios tejen los caminos para solucionar sus diferencias o continuar, de alguna forma u otra, el proyecto que pretenden desarrollar.

Identifiqué que, en dicha diversidad, existe una multiplicidad de demandas o deseos que los mandos medios depositan en los otros. Por ejemplo, cuando inician en una función, como en el caso de la **Dc**, de quien se esperaba que cumpliera su puesto sin haber contado con experiencias previas ni haber recibido capacitación:

Todos los maestros creen que llegas como directora comisionada y dan por hecho que tú sabes cómo hacerlo. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Esta multiplicidad de demandas sobresale en las prácticas cotidianas de los mandos medios, en espacios recurrentes a sus actividades o relaciones con otros sujetos. El **Dr** confiere un lugar deseable al supervisor y al asesor técnico, de la misma forma en que el supervisor demanda acciones al director rural:

Nos acaban de mandar un documento de convivencia escolar, le voy a sugerir al supervisor que nos den un curso, que alguien venga a desmenuzar la información y nos nutra, pero alguien que realmente sepa, no un ATP porque un ATP va a ir a tomar el curso a otro lado y ya nos dimos cuenta que las cosas en cascada no funcionan. [...] A veces me propongo hacer ciertas cosas, cuando me hablan de la supervisión y me dicen “oye, hay que hacer

tal cosa en tu escuela” y me cambian mi trabajo. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

De esta forma, las peticiones que un mando medio hace hacia los otros, regulan, entorpecen o facilitan el trabajo de cada posición. En este terreno de la política (Treviño, 2015) entendida como el espacio de ensambles de prácticas, cada posición de sujeto, cada mando medio, teje relaciones con los otros que favorecen el logro de objetivos, o bien, dificulta su alcance.

Yo sé que el supervisor tiene la obligación de preguntarme qué necesito, “¿cómo te puedo ayudar?”, pero como él ha visto que he conseguido por mis propios medios muchos beneficios para la escuela, él ha de pensar “este director ya no es un pendiente” [...] En ocasiones el supervisor me ha dicho “yo no voy a tu escuela, no tienes problemas”, pero pienso que tal vez sería buena idea que viniera, darle una palmadita al maestro, animarlo, “oye, qué bonito salón tienes, qué buen trabajo estás haciendo”. En ocasiones sí vienen [supervisor y asesores técnicos] y caminan por la escuela y saludan, pero creo que necesitan acercarse un poco más a los maestros. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Una posición de sujeto demanda ciertas acciones a sus compañeras y compañeros que se encuentran en sintonía con las aspiraciones que cada mando medio coloca en su actuar. Muestra de esta situación se representa entre los tres directores participantes de esta investigación (el **Dr**, la **Dc** y la **Du**). Las directoras y el director reconocen el lugar que ocupan como autoridades escolares, a la vez que caracterizan lo que sus pares podrían necesitar en su función.

De este ‘vuelo’ son las demandas que tenemos [...] estar aquí en la dirección es algo muy, muy demandante. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Yo pienso que el director efectivo tiene más oportunidad de resolver rápido los problemas porque nada más se dedica a eso, nada más se dedica a vigilar el bienestar de todos, aparte él cuando dice “voy a entregar un oficio” no tiene ningún pendiente, cuando llega un papá lo puede atender con toda la tranquilidad y pues eso se ve. Sí cambia completamente el papel de un director efectivo a un comisionado [...] El director comisionado con grupo tiene que hacer proyectos con su grupo, con la escuela, o sea, tiene que fragmentar su tiempo. (Dc, comunicación personal, diciembre 2019).

Los directores efectivos tenemos mucho trabajo, y no dejemos atrás a los comisionados, ya que son los que más batallan. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

A pesar de que la **Dc**, la **Du** y el **Dr** comparten una función homóloga -sin descuidar la función comisionada de la **Dc**- y sobredeterminada, cada posición coloca en sus pares demandas particulares que diferencian la práctica de cada uno. De la misma forma en que encuentran sobredeterminadas las demandas en su función, las directoras y el director, colocan condiciones en sus pares.

Entre la sobredeterminación en la función, también se *agrega* lo que otros mandos medios esperan de ellos, ya sea en relación a su trabajo pedagógico o administrativo. Es decir, otros mandos medios complejizan el espacio de los directores al intentar dirigir o mediar su función. Incluso cuando se identifican como *conocedores* de la función, como es el caso de la **SUP**:

¿Y tú qué has hecho?, ser director no es nada más estar sentado en el escritorio. ¿qué has hecho?, ¿a dónde has ido a tocar puertas?, ¿con quienes ha tocado? A ver enseñame, ¿dónde has tocado? donde, "no es que..." No, ¿dónde están los documentos? "no, pero no me hacen caso...", entonces no has ido, no me mientan que yo sé lo que es ser director y gestor. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Los mandos medios significaron a la jerarquía entre sus funciones como una cualidad necesaria para el desenvolvimiento de sus actividades; como un rasgo que establece un orden en la manera en cómo transitan las indicaciones o los mandatos que deben realizar. A fin de cuentas, estas direcciones ya han sido sedimentadas desde dispositivos normativos (Reglamento interno de la SEV; SEV, 2018). En palabras del **ATPu** y el **SUP**:

Sí, baja en cascada la información. Siempre ha bajado en cascada, o sea, de jefe de sector a supervisor, después a director, a asesores técnicos y a docentes. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Desde un ámbito oficial, hay jerarquías. El jefe de sector requiere del supervisor, este [supervisor] del director y ellos [directores] de los asesores, del docente, de los administrativos y del intendente. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

El **ATPu** significa en la *cascada*, el desborde de información que, iniciando en la autoridad superior, se desplaza hacia los otros mandos medios. Para el **SUP** el espacio que ocupa cada mando medio respeta un grado de autoridad que transita entre ellos un orden secuencial en el cual, a consideración del **ATPu**, confiere un sentido en el ser de cada mando medio:

Sí tiene que venir en escalera. Porque si no, entonces, la figura se pierde. ¿Para qué quieres un supervisor si no tiene función de serlo?, ¿para qué quieres un asesor técnico si no tiene función de ser? Cualquiera podría decir “pues lo hago yo”, está bien, hazlo tú, pero ¿y los demás qué hacemos? (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Para el **ATPu**, la función de ser en cada mando medio, sería el espacio que ocupa en el desenvolvimiento de los mandatos y las actividades que realiza cada uno de ellos. De esta forma, las peticiones *deben* transitar entre cada posición y seguir desplegándose hasta llegar a los docentes. Se teje una red de “recibir” y “transmitir” información (SEV, 2018) entre los distintos puestos. Por ello, la jerarquía se traduciría como un grado de autoridad o correspondencia diferencial entre los mandos medios, pero también como la distinción que da sentido a lo que realiza cada función. En el desarrollo de las actividades y acciones, se encuentran varios mandos medios involucrados, por lo que la secuencia de mandatos se torna compleja en la práctica. Como muestra de ello, el **ATPr** y el **Dr** mencionan elementos que complican o dificultan el tránsito de la información cuando se despliega en *cascada*, por ejemplo, cuando se desarrolla un curso de capacitación:

Se hace un caos, y más cuando viene desde arriba, se rompe y afecta mucho. Tienes que cumplir con lo que te están pidiendo [las autoridades superiores] y a veces dejar a un lado lo que estabas haciendo. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Ya hemos visto que no funciona, porque un ATP va a ir a tomar el curso y las cosas en cascada ya vimos que no funcionan. [...] Se va desvirtuando la información. Es un teléfono descompuesto, no aterrizamos como quisiéramos. Nos quedan dudas. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

Los mandos medios tejen relaciones entre ellos, reconociendo, pero no forzosamente siguiendo, el grado de autoridad. En este sentido, ellas y ellos también encuentran alternativas para corresponder lo que se espera de cada posición. Es decir, los mandos medios buscan opciones para

cumplir su función, a la vez que respondan a las peticiones deseables desde otras autoridades. El **ATPr** y el **Dr** describen situaciones que han representado estas decisiones en su práctica:

Para mí, dentro de mi función es bajar los materiales [...] Fui a la jefatura de sector y ahí tenían todos los libros y platicando con la jefa de sector y mi supervisor, ella me regaló cinco cajas de libros. Me dijo “llévatelos y que lleguen a las escuelas”. Vino un director a la supervisión y se llevó algunos. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Entonces le dije al supervisor “¿no sería más fácil que la persona que dio el curso venga y lo dé en la zona?” Todos estamos dispuestos a pagar, somos 100 maestros en la zona, le pagamos el hotel o se quedaría en la casa de cualquiera de nosotros. De comer no le va a faltar, sería gastar lo que cobre. (Dr, comunicación personal, diciembre 2019).

En ambas citas, los mandos medios reconocieron la posición que ocupa su autoridad superior -el supervisor y jefe de sector- de la misma forma en que encuentran soluciones a lo que se espera de ellos: para el **ATPr** resulta importante conseguir libros para los docentes, mientras que para el **Dr** es necesario tomar el curso de capacitación.

Es importante reconocer que estos caminos representan alternativas a la *cascada* de mandatos, pero también tensionan lo que el **ATPu** indica como la *función de ser* en cada mando medio. Otro mando medio, en cierto sentido al margen de la secuencia de jerarquía, propone una vía para realizar las actividades. Es decir, el *origen* de la petición no brota desde la autoridad superior, empero mantiene parte del objetivo o actividad a realizar.

Con ello, coloco de relieve la decisión que cada mando medio realiza y, a su vez, representa la posibilidad para que ellas y ellos puedan proponer acciones o prácticas hacia otros mandos medios y respondan al llamado inscrito en las políticas educativas. Esta situación abre las grietas para que las decisiones broten desde otras direcciones y con otras intenciones, donde las y los mandos medios puedan intervenir.

Si bien cada posición se encuentra *ubicada* en una estructura jerárquica y normativa, las relaciones que se tejen entre ellas permiten un acercamiento sin importar el grado de autoridad. Es decir, el asesor técnico encuentra espacios de comunicación y de actividades con jefes de sector, mientras un director podría aproximarse a un jefe de sector en mayor medida en comparación con un asesor técnico en contacto con un supervisor.

Al supervisor le toca, así como decirles “nosotros somos los que estamos aquí, nosotros somos los que conducimos esto y a ti [director y asesor técnico] te toca obedecer”. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

Pero yo no podía cambiar a mi autoridad superior, al supervisor, a pesar de que yo le había argumentado, dije "pero cuando yo lo sea, yo lo cambiaré". (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

Yo vengo llegando, tengo un mes aquí en la escuela. Y si se trata de decir "bueno, como tú eres nuevo, te toca organizar los eventos cívicos". Dije entre mí “qué limitados están”. Primero porque la maestra [directora] le rehuía a su responsabilidad, por desconocimiento no creo, quizá y es un temor. Esa es una oportunidad de ella que va a desaprovechar, que para mí va a ser una fortaleza. (SUP, comunicación personal, octubre 2019).

La otra es que pues que incluso a nosotros a las supervisiones escolares, bueno, yo lo veo, si nos pudiera o incluso considerar para poder decir sabes qué, yo considero desde mi punto de vista, aunque nada más fuera una opinión, pero sí que nos consideren para poder decir sabes qué a quién consideran que se vaya a capacitar en tal asignatura, en tal rubro, eso sería muy bueno desde mi punto de vista [Hace referencia al desapego por parte de las autoridades educativas estatales]. (ATPr, comunicación personal, octubre 2019).

Las citas anteriores dan muestra de ciertas prácticas que se significan como obstáculos que los mandos medios inmediatos colocan en la función de otros mandos medios inferiores. Sin embargo, requiero mencionar que esta situación no se presenta como una generalidad: en el caso de la **Du**, la autoridad que ocupaba su director, siendo ella maestra, no representaba un impedimento para práctica.

Porque en ese tiempo estaba un director que no apoyaba demasiado y pues se le pedía apoyo y él no organizaba nada. Bueno, entonces yo le decía “me da permiso en mi grupo”, “sí”, entonces me dejaba hacer lo que quería. (Du, comunicación personal, diciembre 2019).

Quise ser jefa de sector porque ganabas más y porque llevas un sector y varias zonas, pero la parte operativa con la que tienes el apego con los maestros es como supervisor escolar. (SUPs, comunicación personal, octubre 2019).

Sin embargo, esta jerarquía, en la cotidianidad, no responde a una fórmula secuencial o lineal, ya que hay posiciones que encuentran mayor cercanía sin importar la jerarquía de orden, por ejemplo, el **Dr** que encontró una mayor cercanía con el supervisor de su zona escolar o el **ATPr** que laboró de forma más cercana con los maestros y el supervisor de su zona, mientras que el **SUP** encontró relaciones estrechas con los maestros de la zona escolar donde labora.

Los mandos medios se encuentran entre posiciones estratégicas para el desarrollo de sus acciones y el seguimiento de las demandas de las políticas educativas, pero también se encuentran próximos a otros mandos medios que, aún con diferencias jerárquicas o de rango de autoridad, coexisten en el despliegue de las actividades. Es por ello que estos vínculos complejizan con mayor medida el trabajo de cada posición.

Se torna un terreno complejo en el sentido que cada mando medio *inyecta* sus aspiraciones, deseos, proyectos y horizontes en la forma en cómo trabajan. Otros autores (Cuevas y Porras, 2015; Rodríguez y Elizondo, 2015) han identificado distinciones entre estilos o forma de actuar de los supervisores y jefes de sector, encaminados hacia prácticas deseables, “buenas prácticas” y procedimientos premiados. Sin embargo, en este trabajo coloco la atención, en gran parte, en los procesos y no en los resultados. Es decir, en la complejidad existente entre los distintos *estilos* de actuar, y no solo en los resultados esperados o logrados.

En relación con ello, cada mando medio se coloca desde una posición diferente en el sistema, distinta de acuerdo a su trayectoria profesional y laboral, así como a su perspectiva o manera de realizar sus acciones. De esta forma, reconocí que, a pesar de que los mandos medios están inscritos en una estructura jerárquica y se mantengan los rangos de autoridad entre ellos, cada mando medio no responde necesariamente a la jerarquía y es posible que los vínculos que se tejen permitan favorecer o entorpecer el trabajo.

Una misma posición de sujeto puede colocar distintas peticiones en distintos mandos medios, como en el caso del **ATPu**, quien espera ciertas cualidades de quienes se desempeñan como directores, supervisores o jefes de sector.

El director debe tener un proyecto a seguir, los directores con sus maestros. “Este año vamos a hacer esto”, que diga un maestro y, el director, “hazlo, mientras no cortes las

clases, mientras no interrumpas tus otras funciones, hazlo”. Pero no es una generalidad, son particularidades al interior de cada zona escolar. [...] Al supervisor no solo le toca la interacción administrativa y política con los directores, también le toca preguntarles “maestros, ATP, directores, qué les parece si echamos a andar un proyecto de lectura en la zona, ¿cómo lo trabajamos? ... No pues podemos hacer esto o esto”. Entonces, el supervisor tiene la libertad con su zona escolar de poder crear el plus necesario, pero dependen de la creatividad de cada uno. [...] Pero esto va a depender mucho de la creatividad del jefe de sector para poder involucrar a todas sus zonas escolares, o del supervisor para poder hacerlo al interior de su zona. (ATPu, comunicación personal, septiembre 2019).

En suma, lo que el **ATPu** demanda de las otras funciones recae en lo que él denominó como “parte creativa”, “plus”, “proyecto” o “motivación” que va en función del plan de acciones que despliega cada sujeto por alcanzar una meta. La multiplicidad de posiciones no permite encontrar una generalidad, en su lugar, son las intenciones y aspiraciones depositadas en el otro las que propician o perjudican los vínculos entre las y los mandos medios.

VI. Conclusiones: Mandos Medios como categoría intermedia para los otros sujetos en telesecundaria

Hilando el objetivo investigativo, el andamiaje teórico que sostiene este trabajo, así como los referentes empíricos de las y los participantes de esta investigación, vinculé una serie de herramientas de intelección y significaciones de los sujetos partícipes con los cuales me dispongo a caracterizar a un grupo de sujetos educativos: los *otros sujetos* del sistema de telesecundaria que denomino como mandos medios.

Mando medio lo sostengo como una categoría intermedia que cubre las tensiones de la pregunta de investigación, referente empírico y referente teórico, en suma, de los cruces que ciñen mi objeto de estudio. De acuerdo con Buenfil Burgos, la categoría intermedia es “una imagen analítica que ensambla la generalidad teórica con la particularidad histórica, o si se prefiere, produce líneas de conexión entre el encuadre crítico y el referente empírico de la investigación” (Buenfil Burgos, 2008: 32). En otras palabras, es la recuperación de las *gafas* teóricas y llevadas al contexto o la proximidad con los sujetos que estudié en este trabajo y, así construir una interpretación a sus significaciones.

Cabe señalar que una categoría intermedia no se sostiene desde una autonomía propia ni tampoco del positivismo puro, en su lugar, “es el recurso analítico que se construye precisamente para tejer los lazos que permitan transitar entre las lógicas y los conceptos ubicados en el plano teórico de lo general y lo abstracto, al plano de lo histórico y particular” (Buenfil Burgos, 2008: 33). Retomando referentes teóricos desde el análisis político de discurso en educación, así como aquello recuperado en el trabajo de campo con las y los participantes, cuento con elementos para integrar una categoría intermedia.

Entiendo a un mando medio como aquel sujeto educativo en telesecundaria posicionado como asesor técnico, director, supervisor o jefe de sector que se construye como sujeto a través de diversos actos identitarios cargados de significaciones. El mando medio construye una cadena de significaciones y se ubica dentro de una serie de prácticas donde se cruzan mandatos de políticas educativas, peticiones de la comunidad escolar y social, y es él o ella quien decide a través de disputas y tensiones el cumplimiento de las demandas o necesidades escolares.

Es imposible omitir el aspecto organizacional (jerárquico) que irrumpen a asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector. Por ello, reconozco a dichos sujetos como *ser mando*⁵⁹ en el sentido que confiere un grado de autoridad -un grado de *politicidad*- y *ser medio* en el sentido de correspondencia en una jerarquía que involucra diversos niveles de organización sin representar alguno de los extremos. De esta forma, la categoría mando medio se refiere al sujeto encargado de algún margen de acción dentro del sistema educativo -en este caso, de telesecundaria- que comprende, en una organización vertical, desde el asesor técnico-pedagógico, al director, supervisor o el jefe de sector. Estos sujetos no son los docentes frente a grupo, ni tampoco los *hacedores*⁶⁰ de las políticas educativas y quienes desempeñan altos grados de autoridad.

Anteriormente, he insistido en el discurso como una cadena de significaciones. Es por lo anterior que en este trabajo encontré lugar a las significaciones que los mandos medios confieren entre las prácticas y actividades que desempeñan, pero también entre las resignificaciones que podrían adquirir a través de encuentros colectivos o en relación con otros elementos, por ejemplo, con las políticas educativas o con los procesos de gestión. Las significaciones se encuentran en lo que hacen los sujetos o los sentidos que le otorgan a actividades específicas como puede ser la capacitación, el asesoramiento, acompañamiento o la gestión, así como las percepciones que se entrelazan con otros sujetos o bien, el lugar que ocupan otras instancias que constituyen al sujeto como lo son el sindicato o las políticas educativas.

Mi interés no recayó en conocer las particularidades y especificidades en los procesos de significación contenidos en prácticas y actividades específicas de asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector de telesecundaria. Tampoco centré el foco de atención en resignificaciones que emergen de los llamados ante la salida de un nuevo programa en particular. En su lugar, considerando que toda subjetividad se coloca sobre un campo de discursividad en el cual se depositan significaciones sobredeterminadas y precarias, el sujeto se construye como identidad diferencial, o bien como un *ser no acabado* (Treviño Ronzón, 2015), que se ubica en el terreno sobredeterminado y antagónico donde se mueven sentidos en búsqueda de su inscripción en la identificación plena. No traté a un sujeto que *espera* a que las significaciones lleguen a él,

⁵⁹ De acuerdo con la RAE (2022) el término *mando* procede del ámbito militar, de donde recupero el carácter relacional entre la autoridad del superior y los súbditos. Es decir, *mando* en su carácter asimétrico acorde a quienes se encuentran con menor o mayor poder o autoridad.

⁶⁰ Hago referencia a quienes se desempeñan como *policy makers* o quienes crean, diseñan e implementan las políticas educativas.

sino ante el desbordamiento de las posibilidades de significaciones, el sujeto *decide* aquellas con las cuales identificarse. Es por ello que aquí encontré espacio para *puntos nodales* que describí en el apartado de resultados, como espacios privilegiados y contingentes de significaciones para los mandos medios.

Tras el análisis e interpretación de los resultados que presenté anteriormente, puedo contener una serie de conclusiones que se sustentan en lo que identifiqué en los sentidos que los mandos medios colocan en su función. Las cadenas de significaciones que ellos articulan, son parte de lo que he identificado como sus procesos de subjetivación. He identificado una serie de elementos que caracterizan a asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector como mandos medios de telesecundaria.

En primer lugar, los mandos medios inician su recorrido laboral como docentes frente a grupo en alguna escuela telesecundaria del estado de Veracruz. La docencia representa en sí misma un punto de partida: como la primera función laboral y como el terreno inicial donde las y los mandos medios construirán experiencias y aprendizajes que serán recurrentemente recuperadas cuando estén posicionados en alguna función de mando medio. Ellas y ellos recurren (recuerdan) a la docencia como un elemento que marcó su trabajo, donde siempre han virado la mirada hacia sus estudiantes.

Por ello, la experiencia que adquirieron frente a grupo da sentido a las prácticas que realizan ya como mandos medios. Es decir, las necesidades que identificaron en las aulas y contextos donde laboraron, en cierta medida, guían sus funciones como asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector en telesecundaria. El estado de Veracruz es muy amplio y existe una gran diversidad de comunidades y contextos. De acuerdo con lo que encontré con las y los participantes de esta investigación, aunado a su inicio como docentes frente a grupo, existe una recurrencia también en la ubicación geográfica de la primera escuela. Las y los mandos medios, regularmente, iniciaron su trayectoria laboral al sur del estado.

Esta constante se torna significativa por las características socioeconómicas de la región. Existen distintos municipios con altos índices de marginación y escasez de recursos e infraestructura educativa. Las y los mandos medios se formaron en contextos desalentadores y decidieron realizar distintas gestiones para mejorar dichas condiciones. A la par, paulatinamente

cambiaron su ubicación laboral hacia la zona o región que ellas y ellos deseaban, ya sea por sus intereses económicos o familiares.

Los mandos medios se encuentran posicionados en espacios que implican decisiones, acciones, negociaciones, capacitaciones, relaciones y demandas con otros actores educativos. El "tornarse" mando medio es un recorrido entre distintos espacios (laborales y geográficos). Donde se da una trayectoria entre funciones y la ubicación. "Subieron" como asesores técnicos, directores, supervisores y jefes de sector. En ese ordenamiento vertical e implicando un desplazamiento entre las funciones.

En segundo lugar, otro elemento que caracteriza a los mandos medios son las posibilidades que vivieron en el acceso y capacitación a la función que desempeñan al presente. Ellas y ellos decidieron promoverse en una función distinta a la docencia en grupo por motivo económicos o laborales. Sin embargo, la vía que cada uno trazó en el acceso fue distinta. En algunos casos se debió a la formación académica, los vínculos profesionales con otros mandos medios, los exámenes de oposición o bien, por el escalafón sindical.

Líneas arriba mencioné que la docencia representó una brújula para cada mando medio, de la misma forma en que recurrieron a sus experiencias para suplantar la falta de capacitación que recibieron. Es decir, las y los mandos medios iniciaron desempeñando su función sin una preparación oportuna. En esta falta encuentro espacio a la *no-capacitación* como la forma en que los mandos medios remedian esta carencia con cursos de formación continua, trabajo entre pares y prácticas autodidácticas, recordando continuamente el trabajo dentro del aula.

Anteriormente mencioné que las políticas educativas como decisiones que guían acciones desde el terreno de la política, siendo este un espacio de relaciones de poder asimétricas, representan el *telón de fondo* en el cual los sujetos educativos de telesecundaria se desenvuelven para gestionar, o bien, para *accionar* y alcanzar metas. Sin embargo, en este trabajo no pretendí analizar las interpelaciones que orientan las identidades de los sujetos. Las políticas educativas son un *momento* (mas no el único) en la subjetivación de los mandos medios, pero no son los únicos en la medida en que el mando medio se constituye como tal por otros espacios o contenidos en los cuales se depositan sentidos o significaciones.

Las políticas educativas juegan un papel importante en la constitución de identidades y resignificaciones en las cadenas discursivas de los mandos medios, por lo que es imposible borrarlas del panorama, pero tampoco representan las únicas marcas que definen la identidad de cada mando medio, requieren equivalencias y diferencias con otros fragmentos. Por ejemplo, el acceso al sistema, la trayectoria académica y profesional, la capacitación, la gestión, las actividades en función o aquellas que sobrepasan sus responsabilidades, la relación entre distintos mandos medios, el papel que juega el sindicato, entre otros *contenidos* más, representan esos momentos de subjetivación como mandos medios.

En tercer lugar, reconocí que si bien, los mandos medios cuentan con un "telón de fondo" (dispositivos) que señalan las acciones o procesos que deberían cumplir, en la cotidianidad la convergencia de los distintos proyectos o metas que cada mando medio acciona o posibilita distintos desplazamientos: pueden favorecer, obstruir, dificultar o negociar las acciones entre ellos realizan. En otras palabras, los mandos medios se constituyen como sujetos, como posiciones de sujeto en telesecundaria, no solo por las aspiraciones deseables y demandadas desde las políticas educativas y documentos normativos, sino también por la formación profesional y académica, las experiencias que han adquirido, las relaciones (peticiones o demandas) que colocan en los otros sujetos y los sentidos o significados que se desprenden de su práctica cotidiana.

Por otro lado, como cuarto elemento, identifiqué que existe una multiplicidad de demandas o deseos que los mandos medios depositan en los demás. Esta situación puede favorecer o entorpecer el trabajo. Los sujetos ya posicionados como mandos medios distinguen una sobredeterminación de mandatos, demandas y actividades que las políticas educativas, junto a otros mandos medios, requieren de ellos. En este sentido, recurren a las políticas educativas como *puntos de referencia* para desempeñar su función. Son referenciales en el sentido que recuperan de ellas los fragmentos o solicitudes que, dependiendo del contexto o la situación a la que se enfrentan, les permiten resolver su problemática. Procurando siempre responder a las necesidades con sus estudiantes y escuelas que atienden.

La gestión es un significado cargado de sentidos que cada posición de mando medio le confiere de acuerdo a las situaciones que enfrentan. Si bien, normativamente, las acciones de gestión aparecen como una de las principales actividades de los mandos medios, en el caso de la telesecundaria, los procesos de gestión adquieren un sentido adicional. Es decir, las y los mandos

medios gestionan, al igual que sus homólogos en otras modalidades o niveles educativos, recursos para favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, en telesecundaria las y los mandos medios gestionan elementos para mejorar y hacer crecer las escuelas, siendo infraestructura no existente en el plantel o bien, estudiantes.

Estas funciones tornan necesaria la gestión en telesecundaria de la misma forma en que permiten su crecimiento y desarrollo social en las comunidades donde operan: la presencia de una escuela telesecundaria cumple su función en la medida en que los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos y mandos medios) se involucran en la mejora de las condiciones educativas.

Los distintos proyectos educativos sexenales, originados desde la administración federal o estatal, generan un cúmulo de peticiones, multitud de mandatos que los mandos medios reconocen como contradicciones entre lo que se espera de ellos, lo que los propios documentos disponen de su función y lo que ellos aspiran a realizar. Esta situación complejiza más la labor de los mandos medios ya que, frente a distintos puntos de referencia, unidos a distintos mandos medios, en el terreno de acciones se cruzan diferentes proyectos o rutas de acción. En este espacio, los mandos medios buscan la forma para resolver sus dificultades y, a la vez, negociar las problemáticas que afectan a los otros. Posiblemente este hallazgo ya haya sido discutido. Sin embargo, lo que encuentro novedoso en este terreno de acciones (disputas y negociaciones) son las tensiones que se tejen en cada relación entre mandos medios. Ya sea con aquellos más próximos o bien, a los más distantes. La sobredeterminación adquiere, entonces, un significado más amplio por el contexto donde operan las escuelas.

Es necesario voltear a ver a los docentes que cumplen funciones de dirección, supervisión y jefatura de sector. Es necesario conocer quiénes son los directores, supervisores, jefes de sector, asesores-técnicos pedagógicos más allá de lo indicado por las políticas educativas. muy al margen de las políticas. Lo que les interpela, lo que les *mueve*, con lo que se identifican, lo que rechazan, los procesos y las prácticas con las cuales deciden suscribirse o guiar su trabajo. Conocer sus trayectorias, sus experiencias, su formación y su posicionamiento respecto al trabajo que realizan. Despegarnos de una mirada normativa y, en su lugar, entender quiénes son. Se encuentra demasiado evidenciado que trabajan y resuelven las problemáticas inmediatas. Necesitamos saber cómo lo hacen; sus decisiones, sus negociaciones y sus exclusiones.

Índice de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Fases y etapas en el desarrollo histórico de la telesecundaria (pág. 8)

Tabla 2. Momentos del modelo pedagógico de telesecundaria (pág. 8)

Tabla 3. Reformas educativas del siglo XXI aplicables a Telesecundaria (pág. 17)

Tabla 4. Escuelas, alumnos y docentes de telesecundaria en el estado de Veracruz y nacional a inicios del ciclo escolar 2017-2018 (pág. 27)

Tabla 5. Información sobre telesecundaria en el Estado de Veracruz. (pág. 28)

Tabla 6. Investigaciones recuperadas en la revisión de la literatura (pág. 32)

Tabla 7. Sujetos participantes en la investigación (pág. 114)

Tabla 8. Identificador de cada participante como mando medio (pág. 121)

Figuras

Figura I. Crecimiento de la matrícula nacional en telesecundaria a partir del ciclo escolar 1968-1969 al 2017-2018 (pág. 9)

Figura II. Distribución en porcentaje de alumnos que asisten a telesecundaria según el tamaño de la localidad. Ciclo escolar 2017-2018 (pág. 22)

Figura III. Distribución en porcentaje de escuelas y planteles de telesecundaria según el tamaño de la localidad. Ciclo escolar 2017-2018 (pág. 22)

Figura IV. Distribución vertical de autoridades educativas en telesecundaria (pág. 61)

Figura V. Perspectivas teóricas en las que se apoya el análisis político de discurso (pág. 69)

Figura VI. Regiones del estado de Veracruz (pág. 112)

Figura VII. Trayectoria de directores y asesores técnicos a lo largo del estado de Veracruz. (pág. 127)

Figura VIII. Trayectoria de supervisores y jefes de sector a lo largo del estado de Veracruz. (pág. 129)

Abreviaturas

ANMEB Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica

ATP Asesor Técnico Pedagógico

CETE Centro de Entrenamiento de Televisión Educativa

CNMC Coordinación Nacional de Maestros Coordinadores

COMIE Consejo Mexicano de Investigación Educativa

CONADE Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte

CONAFE Consejo Nacional de Fomento Educativo

DGEA Dirección General de Educación Audiovisual

DGMME Dirección General de Materiales y Métodos Educativos

DOF Diario Oficial de la Federación

EDUSAT Sistema de Televisión Educativa

ENLACE Examen Nacional del Logro Académico en Centros Escolares

ILCE Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa

INAFED Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal

INEA Instituto Nacional de Educación para Adultos

INEE Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

INEGI Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática

IRESIE Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa

PAT Plan Anual de Trabajo

PEMC Programa Escolar de Mejora Continua

PETE Plan Estratégico de Transformación Escolar

PLANEA Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizaje

PPI Perfil, Parámetros e Indicadores

REMERI Red Federada de Repositorios Institucionales y Temáticos de Acceso Abierto de México

RIES Reforma Integral de la Educación Secundaria

RMIE Revista Mexicana de Investigación Educativa

SEP Secretaría de Educación Pública

SINADEP Sistema Nacional de Desarrollo Profesional

SNTE Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación

SPD Servicio Profesional Docente

UPN Universidad Pedagógica Nacional

UPV Universidad Pedagógica Veracruzana

Referencias

- Alfaro Rivera, J. A. (2015). Sistema Nacional de Desarrollo Profesional (SINADEP): Lenguajes novedosos; concepciones innovadoras sobre la formación profesional. *Nexos. Distancia por tiempos*. Recuperado de: <https://educacion.nexos.com.mx/sistema-nacional-de-desarrollo-profesional-sinadep-lenguajes-novedosos-concepciones-innovadoras-sobre-la-formacion-profesional/>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós
- Batthyány, K., y Cabrera, M. (coord.) (2011). *Metodologías de la investigación en Ciencias Sociales. Apuntes para un curso inicial*. Uruguay: Universidad de la República.
- Buenfil Burgos, R. N. (1993). *Análisis de discurso y educación*. Documento DIE 26. México: DIE-Cinvestav.
- Buenfil Burgos, R. N. (1997). Imágenes de una trayectoria en R. N. Buenfil Burgos (coord.). *Debates políticos contemporáneos*. México: SPAPD-Plaza y Valdés, pp. 11-29
- Buenfil Burgos, R. N. (2008). La categoría intermedia. En Cruz Pineda, O., y Echavarría Cano, L. (coord.) *Investigación social. Herramientas teóricas y Análisis Político de Discurso* (pp. 29-40). Ciudad de México, México: Juan Pablos Editores
- Buenfil Burgos, R. N. (2011). *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social. Consideraciones metodológicas en investigación social*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Buenfil Burgos, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*, México, Juan Pablos Editores, Seminario de Análisis del Discurso Educativo. pp. 51-71.
- Buenfil Burgos, R. N. (2015). Subjetivación, democracia y cosmopolítica. En E., Treviño Ronzón y J. Carbajal Romero (coord.). *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa* (pp. 183-198). México: PAPDI, BALAM.

- Buenfil Burgos, R. N. (2017). Y el debate sobre el sujeto no concluye. En A., De Alba y M. A., Peters. (Coords). *Sujetos en Proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividades en el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE. Pp. 97-120.
- Calvo Pontón, B., Zorrilla Fierro, M., Tapia García, G., Conde Flores, S. (2002). *La Supervisión escolar de la educación primaria en México: prácticas, desafíos y reformas*. París: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.
- Cárdenas, C. (2010). Modalidades diferenciadas: educación comunitaria y telesecundaria. En A. Arnaut y S. Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México* (pp. 185-207). Ciudad de México, México: El Colegio de México.
- Carvajal, E. (2003). Una mirada a las aulas de la telesecundaria. Reconstrucción del modelo pedagógico. El caso de las matemáticas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 33(3), 151-157.
- Castillo, R; Fuentes, F.; Lule, L.; y Campos, G. (2010) “Formación de los Supervisores de Educación Secundaria en México: Análisis de Necesidades. Capítulo Veracruz”. México: Secretaría de Educación de Veracruz. Disponible en: https://www.academia.edu/44808706/Formación_de_los_Supervisores_de_Educación_Secundaria_en_México_Análisis_de_Necesidades_Cap%C3%ADtulo_Veracruz
- Cuevas Ramírez, L. T., y Porras Hernández, L. H. (2015). Hallazgos significativos de buenas prácticas, aportes para la gestión educativa institucional. En F. Miranda López e I. A. Cervantes Jaramillo (coord.). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. pp. 70-93.
- De Alba, A. (2017). Entrevista a Ernesto Laclau. En A., De Alba y M. A., Peters. (Coords). *Sujetos en Proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividades en el siglo XXI*. Ciudad de México, México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación IISUE.

- De Ibarrola, M. (2018). Los retos que plantean 25 años de reformas educativas en México: 1992-2017. En Casanova, H. (coord.). *La educación y los retos de 2018: una visión académica*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general* (A. Alonso, Trad.). Editorial Losada. Recuperado de: http://www.lengua25.com/Saussure-Ferdinand_Curso-de-Linguistica-General.pdf
- DOF (12 de mayo de 2019). ACUERDO número 12/05/19 por el que se modifica el diverso número 15/10/17 por el que se emiten los Lineamientos para la organización y funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares de Educación Básica. Diario Oficial de la Federación.
- DOF (19 de agosto de 2011). ACUERDO número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación.
- DOF (19 de mayo de 1992). ACUERDO NACIONAL PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Diario Oficial de la Federación.
- DOF (26 de febrero de 2013). DECRETO por el que se reforman los artículos 3o. en sus fracciones III, VII y VIII; y 73, fracción XXV, y se adiciona un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción II y una fracción IX al artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Diario Oficial de la Federación.
- Encinas, R. (1983). Evolución del sistema nacional de Telesecundaria. En A. Montoya y M. Rebeil. (Coords.), *Televisión y enseñanza en México: el caso de la Telesecundaria*. Ciudad de México: Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Ezpeleta, J. (1992). Problemas y teorías a propósito de la gestión pedagógica. J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (101-117). D. F., México: Correo de la Unesco
- Gayet, C. I, y Juárez, F. (2021). Nuevo escenario de baja fecundidad en México a partir de información censal. *Revista Internacional de Geografía y Estadística* 12(3), 124-139. Recuperado de: <https://rde.inegi.org.mx/wp-content/uploads/2021/PDF/RDE35/RDE35.pdf>

- Gil Antón, M. (2018). La reforma educativa. Fracturas estructurales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 303-321.
- Góngora Soberanes, J., & Leyva Piña, M. A. (2011). Cultura política de los docentes y percepción del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). *El Cotidiano*, (168), 33-45. ISSN: 0186-1840. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32519319004>
- Gordillo Toledo, J. A. (2016). *Conceptualizaciones del ser docente de Telesecundaria de la región I Metropolitana del Estado de Chiapas, desde una perspectiva crítica* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga y Universidad Autónoma de Chiapas
- Granja Castro, J. (1992). Despuntos: notas para “problematizar” lo normativo y la gestión. J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (117-138). D. F., México: Correo de la Unesco
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma, p. 146.
- Guzmán Ramírez, C., y Reyes Eguren, J. A. (2019). Exploración de las funciones de asesoría y acompañamiento que realizan los supervisores en Educación Básica en Aguascalientes. *Memoria Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE
- Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) (s. f.). *Enciclopedia de los Municipios y Delegaciones de México. Veracruz-Llave*. Recuperado de: <http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM30veracruz/regionalizacion.html#reg03>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2017). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2016. Educación básica y media superior*.
- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2018). *Panorama Educativo de México 2017. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.

- Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*. México: autor.
- Laclau, E (Ed.) (1994). *The Making of Political Identities*. London: Verso.
- Laclau, E. (2000). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Laclau, E. (2001). *Posición de sujeto, dislocación y falta*. México: DIE-Cinvestav-IPN (inédito)
- Laclau, E. (2004). Discurso. *Estudios 68*. Pp. 7-18.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Laclau, E., y Mouffe, Ch. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Landín Miranda, M. R., y Sánchez Trejo, S. I. (2016). El trabajo colegiado, un espacio para narrar las experiencias desde la práctica docente. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 4(11), 343-360. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457647810002>
- Latapí, P. (1999). Un siglo de educación nacional: una sistematización. En P. Latapí. (Coord.), *Un siglo de Educación en México* (pp. 21-42). Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica/CONACULTA.
- Ley de Responsabilidades de los Servidores Públicos para el Estado Libre y Soberano de Veracruz-Llave*, Reformada, Gaceta Oficial del Gobierno del Estado de Veracruz, 7 de febrero de 1984, (Veracruz, México). Recuperado de: <http://www.veracruz.gob.mx/wp-content/uploads/sites/4/2011/08/Ley-de-Responsabilidades-de-los-Servidores-P%C3%BAblicos.pdf>
- López, F. (2011). El giro lingüístico de la filosofía y la historiografía contemporánea. En *Revista Mañongo*, núm. 37, vol. XIX, julio-diciembre, pp. 189-213.
- Loyo, A. (2010). *Para entender. El sistema educativo*. México: Nostra Ediciones. p. 79.

- Mantilla, D. (2018). El impacto de la educación telesecundaria en México y su relación con la educación intercultural: el caso de la telesecundaria *Tetsijtsilin* en la Sierra Norte de Puebla. *Tla-Melaua*, (44), 164-180.
- Mariñez, M. (2017). El análisis político de discurso como posibilidad de intelección en la construcción de narrativas historiográficas implicadas en lo educativo. *Memoria Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Martínez, F. (2005). La telesecundaria mexicana: desarrollo y problemática actual. *Los cuadernos de investigación*, (16), p. 29.
- Miranda López, F., Santiago Rodríguez, S., e Islas Dossetti, J. M. (2015). Gestión intermedia, normalidad mínima e innovación educativa en el sector 06 de telesecundarias generales. En F. Miranda López e I. A. Cervantes Jaramillo (coord.). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. pp. 33-69.
- Miranda López, F., y Cervantes Jaramillo, I. A. (coord.) (2015). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.
- Navarrete-Cazales, Z. (2015) ¿Otra vez la identidad? Un concepto necesario pero imposible. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(65), pp. 461-479. Consejo Mexicano de Investigación Educativa: Distrito Federal, México
- Ordorica, M. (2012). Siglo XXI, ¿la era de la implosión demográfica, de los centenarios y de los nuevos Matusalén? *Revista Internacional de Geografía y Estadística* 3(3), 133-174. Recuperado de: https://rde.inegi.org.mx/RDE_07/Doctos/RDE_07_Art10.pdf
- Quiroz, R. (1992). La gestión pedagógica del currículo formal en las escuelas secundarias. J. Ezpeleta y A. Furlán (Comps.), *La gestión pedagógica de la escuela* (214-224). D. F., México: Correo de la Unesco.
- Quiroz, R. (2003). Telesecundaria: los estudiantes y los sentidos que atribuyen a algunos elementos del modelo pedagógico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 221-243.

- Real Academia Española. (2022). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. Recuperado de: <http://dle.rae.es>
- Reglamento Interno de la Secretaría de Educación, *Gaceta Oficial del Gobierno del Estado de Veracruz*, 7 de marzo de 2022, (Veracruz, México). Recuperado de: https://www.segobver.gob.mx/juridico/pdf_regla/reglamentosal/vigente123.pdf
- REMERI. (2017). *INDIXE de Tesis Digitales*. México: CONACYT. Recuperado de: <http://www.remeri.org.mx/tesis/index.html#presentacion>
- Retamozo, Martín y Stoessel, Soledad. (2014). El concepto de antagonismo en la teoría política contemporánea. *Estudios Políticos*, 44, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, pp. 13-34.
- Ricaño, E. (2017) El Modelo Fortalecido de Telesecundaria: voces de los maestros a partir de la aplicación en la práctica docente. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa: San Luis Potosí 2017*.
- Rodríguez Fernández, J. R. (2018). El giro lingüístico en las ciencias sociales. *El análisis político del discurso. Apropiaciones en educación*. Barcelona: Octaedro,
- Rodríguez, M. A., y Elizondo Huerta, A. (2015). Para ir más a fondo. En F. Miranda López e I. A. Cervantes Jaramillo (coord.). *Buenas prácticas de supervisión escolar en Puebla. Una perspectiva reveladora de la educación básica*. Puebla, México: Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla. pp. 356-372.
- Salamanca Castro, A. B., y Martín-Crespo Blanco, M. C. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. En *Nure Investigación*, 27(marzo-abril).
- Sánchez Aviña, J. G. (2017). *El proceso de investigación en ciencias sociales*. México: Universidad Iberoamericana Puebla.
- Santos del Real, A. (2001). Oportunidades educativas en Telesecundaria y factores que las condicionan. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(3), 11–52. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27031302.pdf>

- Santos del Real, A., y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), p. 69-96.
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Argentina: Lumiere.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2006). *Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO
- Secretaría de Educación de Veracruz. (noviembre, 2018). *Manual General de Organización*. Xalapa, Veracruz, México. Recuperado de: https://www.sev.gob.mx/v1/files/2022/10/MANUAL_GENERAL_DE_ORGANIZACION.pdf
- Secretaría de Educación del Estado de Tabasco. (s.f.). *Creación de Escuelas Públicas de Educación Básica*. Recuperado de: <https://tabasco.gob.mx/tramite/creacion-de-escuelas-publicas-de-educacion-basica>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007). *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, pp. 64.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009). *Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria Documento base*, p. 51. Recuperado de: https://subdireccionregionalcuautitlan.files.wordpress.com/2011/06/modelo_eft2009.pdf
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010). *La telesecundaria en México: un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. Recuperado de: <http://www.sepbcs.gob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). *Programa Sectorial de Educación 2013-2018*, pp. 117.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). Capítulo 2. En *Televisión Educativa, la señal del conocimiento*, México: SEP, pp. 140. Recuperado de: <https://bpo.sep.gob.mx/#/recurso/3573/document/37>

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017a). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2017-2018*, pp. 303.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017b). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. Ciudad de México, México: SEP. p. 216.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2019). *Perfil, parámetros e indicadores para personal con funciones de dirección, supervisión y de asesoría técnica pedagógica en educación básica*, pp. 305.
- Tapia, M., Quiroz, M., y Toledo, G. (1998). Las alternativas en la educación telesecundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 28(2), 110–131. Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/270/27028205.pdf>
- Torring, J. (1991). Un repaso al análisis del discurso. En R.N. Buenfil Burgos (coord.) (1998). *Debates políticos contemporáneos*. México: Plaza y Valdez.
- Torres, R. M., y Tenti, E. (2000). Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la educación comunitaria, la telesecundaria y los programas compensatorios. *Equidad y calidad en la educación básica: La experiencia del CONAFE y la Telesecundaria en México*, Ciudad de México, México: CONAFE
- Treviño Ronzón, E. (2015). Los otros sujetos de las políticas. Insumos conceptuales para estudiar a quien diseña e implementa iniciativas políticas en el campo de la educación. En E., Treviño Ronzón y J. Carbajal Romero (coord.). *Políticas de la Subjetividad e Investigación Educativa* (pp. 53-66). México: PAPDI, BALAM.
- Treviño Ronzón, E. (2016). Retos de política, políticas y gestión en la implementación del Modelo Educativo de la Universidad Veracruzana. En Ocampo Gómez, E., Hernández Ferrer, E., y Rodríguez Orozco, N. (coords.). *Perspectivas y retos de la educación integral y flexible en las instituciones públicas de educación superior en México*. México: Universidad Veracruzana, pp. 121-135.

- Treviño Ronzón, E., y Cruz Vadillo, R. (2014). La Reforma Integral a la Educación Básica en el discurso docente. Análisis desde los procesos de significación, *Perfiles Educativos*, IISUE, UNAM., pp.50-68, ISSN: 0185-2698. Disponible en: <http://ref.scielo.org/qrb7tx>
- Treviño Ronzón, E., y Sánchez Pacheco, G. (2014). La implementación de los Lineamientos para regular el expendio de alimentos y bebidas en dos escuelas telesecundarias de Veracruz. Análisis desde la perspectiva de los sujetos. *Revista de Investigaciones Educativas CPU-e* 19(junio-diciembre 2014). Instituto de Investigaciones en Educación, Universidad Veracruzana.
- Zoraida, J. (2010). Renovación y Crisis. En D. Tank de Estrada (coord.), *Historia Mínima. La educación en México* (pp. 217-239). Ciudad de México: El Colegio de México.
- Zorrilla, M. (2002). 10 años después del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. *México: Retos, tensiones y Perspectivas. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(2), México, Instituto de Investigaciones y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

Anexos

Anexo 1

Crecimiento en matrícula de alumnos, número de maestros y escuelas en el nivel Secundaria y de matrícula de alumnos y escuelas en Telesecundaria del ciclo escolar 1968-1969 al 2017-2018

Año	Educación Secundaria			Telesecundarias	
	Alumnos	Maestros	Escuelas	Alumnos	Escuela
1968-1969	708,940	50,777	2,240	6,569	300
1969-1970	786,105	56,324	2,437	--	--
1970-1971	1,102,217	67,738	4,123	29,316	571
1971-1972	1,225,468	72,968	4,388	30,764	--
1972-1973	1,347,566	81,259	4,724	33,543	--
1973-1974	1,498,442	88,963	5,317	35,299	--
1974-1975	1,643,881	95,530	5,752	38,440	--
1975-1976	1,898,053	110,921	6,798	44,832	534
1976-1977	2,152,600	125,614	7,227	51,802	556
1977-1978	2,304,900	129,573	7,161	59,724	585
1978-1979	2,571,400	138,376	7,711	64,509	--
1979-1980	2,853,900	150,955	8,478	71,424	--
1980-1981	3,033,856	168,588	8,873	74,314	694
1981-1982	3,348,802	186,460	11,888	155,413	3,279
1982-1983	3,583,317	203,545	12,914	221,947	4,203
1983-1984	3,841,673	205,574	13,590	276,954	4,814
1984-1985	3,969,114	210,295	14,789	325,191	5,674
1985-1986	4,179,466	224,372	15,657	358,512	6,100
1986-1987	4,294,596	226,844	16,513	401,041	6,545
1987-1988	4,347,257	230,875	17,640	430,593	7,285
1988-1989	4,355,334	233,784	18,516	447,599	7,995
1989-1990	4,267,156	233,042	18,686	452,904	8,112
1990-1991	4,190,190	234,293	19,228	470,100	8,423
1991-1992	4,160,692	235,832	19,672	484,800	8,725
1992-1993	4,203,098	237,729	20,032	512,700	8,908

1993-1994	4,341,924	244,981	20,795	558,800	9,339
1994-1995	4,493,173	256,831	22,255	618,600	10,439
1995-1996	4,687,335	264,578	23,437	690,700	11,373
1996-1997	4,809,266	275,331	24,402	756,700	12,081
1997-1998	4,929,301	288,595	25,670	817,178	13,054
1998-1999	5,070,552	293,008	26,710	913,600	13,851
1999-2000	5,208,903	299,999	27,512	992,600	14,420
2000-2001	5,349,659	309,123	28,353	1,053,500	14,986
2001-2002	5,480,202	317,111	29,104	1,096,600	15,485
2002-2003	5,660,070	325,233	29,749	1,146,608	15,871
2003-2004	5,780,400	331,563	30,337	1,181,980	16,231
2004-2005	5,894,358	339,784	31,208	1,214,835	16,800
2005-2006	5,979,256	348,235	32,012	1,234,722	17,324
2006-2007	6,055,467	356,133	32,788	1,246,073	17,782
2007-2008	6,116,300	364,723	33,697	1,247,700	17,330
2008-2009	6,155,459	369,548	34,380	1,255,524	17,475
2009-2010	6,127,902	374,364	35,155	1,255,760	17,647
2010-2011	6,137,546	381,724	35,921	1,263,113	17,955
2011-2012	6,167,424	388,769	36,563	1,277,222	18,173
2012-2013	6,340,232	394,947	37,222	1,318,801	18,352
2013-2014	6,571,858	400,923	37,924	1,370,390	18,452
2014-2015	6,825,046	408,252	38,604	1,433,818	18,592
2015-2016	6,835,245	408,577	38,885	1,448,281	18,667
2016-2017	6,710,845	409,272	39,265	1,433,688	18,754
2017-2018	6,536,261	410,189	39,689	1,398,273	18,743

Fuente: Elaboración propia con base a Martínez (2005) y Principales Cifras Educativas de la SEP (ciclos escolares 2004-2005 a 2017-2018).

Anexo 2
Guía de preguntas para trabajo de campo

Participante. Nomenclatura

<i>Formación inicial</i>	
<i>Año de ingreso:</i>	
<i>Otras funciones alternas</i>	
<i>Años/Función/zona:</i>	
<i>Años en la función actual:</i>	

Podría comentarnos, ¿cómo fue su inicio en esta función?

¿Recibió algún tipo de capacitación para desempeñarse en la nueva función?

Para usted, ¿qué se supone que debe hacer su mando?

¿Usted se basa en algún documento/política para desempeñar su función?

Enfocándonos en su trayectoria y experiencia, ¿qué es lo que se hace en el día a día de su función?

¿Usted quería llegar a esta función?

¿Fue lo que esperaba?

¿Qué significa para usted gestión?

En su día a día, ¿qué es lo principal que más puede determinar que gestione?

¿Cuáles considera que son los principales problemas a los que se enfrenta en su función?

¿Cómo sabe o determina lo que sí puede gestionar de lo que sobrepasa sus responsabilidades?

¿Qué hace usted y no viene en los documentos oficiales?

¿Cuáles considera que son las problemáticas más recurrentes que se presentan entre su acción y la autoridad superior inmediata?

Si pueda mencionar los problemas más frecuentes a los que se enfrenta con el nivel de autoridad inferior, ¿cuáles serían?