
**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

UNIDAD 14-A GUADALAJARA



**LA DIRECCIÓN ESCOLAR: UNA
PERSPECTIVA INTEGRADORA**

TESINA MODALIDAD ENSAYO

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA

P R E S E N T A
ELEUTERIO HERNÁNDEZ GÓMEZ

GUADALAJARA, JALISCO MARZO DE 1997.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

GUADALAJARA, JAL. 20 DE MARZO DE 1998

C. PROFR. (A) ELEUTERIO HERNANDEZ GOMEZ
PRESENTE

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: "LA DIRECCION ESCOLAR: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA"

_____, opción
TESINA MODALIDAD ENSAYO _____, a propuesta del asesor pedagógico C.
PROFRA. BARBARA CRISTINA CAAMAÑO CANO _____; manifiesto a usted que reúne
los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará, al solicitar su examen profesional.

ATENTAMENTE
" EDUCAR PARA TRANSFORMAR "



Ofelia Morales G.
MTRA. OFELIA MORALES ORTIZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES

SECRETARIA DE EDUCACION
DEL ESTADO DE JALISCO

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA
NACIONAL UNIDAD No 141
GUADALAJARA

DEDICATORIA

A mis padres...

A Erika...

por todos los días que no
pude estar a su lado.

I N D I C E

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO I	
LA FUNCION DIRECTIVA.....	7
Retrospectiva del perfil directivo y breve revisión - del proceso de selección para el puesto.....	9
Sobre las normas y el directivo como autoridad escolar	19
¿Autoridad o autoritarismo?.....	28
La permanencia en el cargo.....	37
CAPITULO II	
LA DIRECCION ESCOLAR: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA.....	44
El directivo y los docentes: ¿organización, grupo, -- gremio?.....	46
Ausencia de liderazgo como vacío de poder real.....	54
El director como administrador.....	62
La dirección democrática.....	70
CAPITULO III	
RELACIONES LABORALES.....	76
La comunicación y la cohesión grupal.....	78
La autogestión escolar.....	85
Relaciones humanas y participación docente.....	90
CONCLUSIONES.....	96
BIBLIOGRAFIA.....	101
REVISTAS Y FOLLETOS.....	103

INTRODUCCION

En la escuela primaria -y en todas las instituciones educativas- el director es uno de los elementos clave que facilita o dificulta la transición hacia una educación de calidad. Tiene la responsabilidad de promover los cambios, de especificar los roles, de establecer condiciones laborales internas viables entre el personal de su escuela; en fin, de crear la circunstancia de apertura democrática, de fortalecer la institución para el ejercicio y la toma de decisiones en los aspectos nodales -- del ámbito escolar concreto.

Lo anterior se explica por la existencia de escuelas a la deriva y de escuelas firmes; por la presencia de conflictos casi insolubles entre los docentes y el organismo rector en unas, y/o el reconocimiento de relaciones dinámicas, positivas, democráticas, en otras.

En este proyecto de investigación titulado **Elementos para transformar la dirección escolar**, realizado en el curso de seminario de investigación de la U.P.N., Unidad 14-A, sistema abierto, se identifican concretamente los contrastes anteriores. Pero el denominador común del estado de cosas en la dirección escolar, es que hace falta insertar un ajuste en los mecanismos o políticas de formación y selección de cuadros directivos, así como la revisión y/o modificación de los perfiles del puesto. -- Inferimos de ello resultados que tenderán a mejorar cuantitati-

va y cualitativamente la función del director de la escuela y - la calidad de la educación en general.

Los criterios como la experiencia, la antigüedad y la preparación profesional son tan relativos como engañosos, y no conducen a tomar decisiones acertadas.

La problemática de nuestro actual sistema educativo lleva en sí mismo el virus endémico de sus propias crisis. Si bien es cierto que existen aspectos externos incluidos, las políticas económicas y sociales, no podemos juzgar parcialmente los hechos. Tampoco es la solución mágica reformar planes y programas de estudio. Apremia más todavía promover en los directores y en los docentes un viraje total en la praxis cotidiana, con tendencias innovadoras, una actualización permanente y de calidad, -- una profesionalización del gestor escolar. Así de complejos son los procesos educativos porque así de dinámica es la realidad, - el entorno.

Se considera que la calidad educativa exige hoy más que - nunca la profesionalización del director escolar en el sentido de transformar su función, su perfil, sus relaciones laborales y su concepto mismo acerca de la institución escolar. Una explicación más o menos aguda de esta necesidad podría establecer -- pautas hacia cambios sustanciales en el sistema.

Lo que sí es un hecho en la actualidad es que el concepto de dirección escolar ha sido rebasado por las nuevas necesida--

des. Requiere adaptarse a esta circunstancia.

Existen directores tradicionalistas, autoritarios, caren--tes de iniciativa y liderazgo; incluso sin una noción clara de--su función. Los Programas de Actualización Docente como el Pro--grama Emergente de Actualización Magisterial (PEAM) que después se transformaría en Programa de Actualización Magisterial (PAM) y que daría origen al PRONAP (Programa Nacional de Actualiza---ción Pedagógica, 1996), representan el reconocimiento de la Se--cretaría de Educación Pública al problema.

En Septiembre de 1992, la SEP editó la **Guía de apoyo para--el director**; en ella los gestores educativos pueden enriquecer--sus conocimientos y, en un proceso autoformativo, favorecer con--diciones adecuadas para el desarrollo de las actividades propias de su función.

La Universidad Pedagógica Nacional ha contribuido de mane--ra decisiva a la transformación de la práctica docente al in--cluir en su nuevo diseño curricular para el Plan de Estudios - 1994 la asignatura "La gestión como quehacer escolar", recono--ciendo también la existencia del problema que abordamos, y pro--poniendo, preparando, orientando los cambios que en materia de--dirección y gestión escolar son urgentes.

Otra de las alternativas son los Centros de Actualización--del Magisterio (CAM) y la Maestría con Intervención en la Prá--ctica Educativa del Sistema de Superación Magisterial (SISUMA) -

del estado de Jalisco, los cuales abren mayores posibilidades.- Sin embargo, múltiples necesidades como la de transporte y las agotadoras dobles plazas, entre otras causas, representan reales limitaciones.

Es innegable que, pese a todos estos esfuerzos, el problema está ahí, latente aún. El maestro no tiene acceso a algunas alternativas de preparación por el alto costo de los materiales de estudio, los viáticos, etcétera. ¿Acaso es concebible una reforma educativa parcial, tibia, excluyente? ¿Tendrá lugar en la escuela mayor calidad educativa cuando existen dentro directores -y docentes- sumisos, acríticos, conformistas? ¿Será posible un cambio radical, desde afuera, cuando aparejada a la crisis política, económica y social también va la crisis de los valores, la ética, la conciencia de grupo, desde dentro?

Así pues, nuestro ensayo pretende motivar en el interior de cada escuela sobre la función integradora de la dirección, para fomentar una conciencia de grupo y la necesidad de activar procesos de intercambio de ideas y experiencias. Estos productos, a manera de previsiones empíricas, sentarán las bases para una autocrítica de la dirección escolar desde una perspectiva integradora cuyos fundamentos sean las características propias del entorno. De esta forma, la dirección escolar debe dejar de ser objeto de teorizaciones estériles, trocándose en fundadora-objetiva, más no puede ni debe ser concluyente. Procuramos generar ideas y análisis de contornos abiertos con la convicción de

que habremos colaborado al desarrollo de nuevas expectativas para mejorar la calidad de la dirección escolar.

Nuestro trabajo se ha basado en interpretaciones de estudios e investigaciones que se han realizado en torno a la dirección escolar. Debido a que la mayor parte de ellas únicamente estudian parcialmente el problema, hubo necesidad de integrar dichas aportaciones.

En el primer capítulo se analiza el perfil directivo y se ha revisado el proceso de selección para el puesto. Además se explican algunas situaciones conflictivas que se dan al ejercer la dirección escolar como autoridad y un comentario sobre la necesidad de que los directivos no se perpetúen en su cargo.

En el segundo capítulo explicamos la naturaleza del equipo docente-directivo, exponemos la necesidad primordial de ejercer un auténtico liderazgo. De la misma manera se revisan las funciones administrativas del director y se plantea la forma de democratizar su función coordinadora.

Por último, señalamos algunos elementos relacionados con la comunicación, la interacción y la autogestión escolar, así como las relaciones humanas y la participación docente, los cuales, a nuestro parecer, son el fundamento para la creación de un clima laboral óptimo.

Agradecemos en todo lo estimable las valiosas aportaciones

y comentarios de la profesora Bárbara Caamaño a este ensayo. - Sus ideas, orientaciones y sugerencias permitieron al autor encontrar, en cada escollo, una línea de reflexión. Con su experiencia docente en asesorías individuales establecimos una sintonía de forma y contenido. Y éste es el resultado.

CAPITULO I

LA FUNCION DIRECTIVA

Si el director de una escuela es el responsable de la organización general que en ella se diseñe, así como de los resultados obtenidos como producto de dicha organización, es menester describir algunos de los aspectos fundamentales de su función.- Esto nos trasladará a una explicación somera para intentar brevemente aislar su quehacer cotidiano y definir las situaciones propias en que se desenvuelve. Intentemos primero algunas precisiones básicas.

El concepto de director, desde un enfoque puramente educativo -si bien es el que más convendrá señalar- no es completo, dada la compleja gama de relaciones de contenido político y pedagógico de su papel, así como de su relación con autoridades superiores, la naturaleza de su cargo como autoridad administrativa y la trama difusa de intercambios comunicacionales que se desarrollan entre él y el grupo de maestros de su escuela. Ya lo ha señalado Agustín A. Albarrán en su **Diccionario Pedagógico** al definir al director escolar como "aquella persona que, dentro de una institución educativa, se caracteriza por manifestar una DOBLE CONDICION: autoridad de la escuela y representante jurídico de la misma".⁽¹⁾

(1) ALBARRAN, Agustín A. Diccionario Pedagógico, p. 68.

Pero el director no es, indudablemente, sólo aquella persona que ostenta el cargo y desempeña el papel demasiado restringido del burócrata o administrador; es más bien aquel profesional de la educación cuya designación o autorización -misma que se hace legal mediante nombramiento expreso de la Secretaría de Educación Pública- le obliga a ser la "primera autoridad responsable del funcionamiento correcto, organización, operación y --administración de la escuela y sus anexos".⁽²⁾

Por lo expresado, es de suma importancia que se reflexione profundamente sobre qué tanta influencia tienen sobre la organización de la escuela y su tarea como institución educativa las determinaciones, planes, proyectos, realizaciones y expectativas del director; cómo es que de él, de su capacidad y experiencia para administrar y orientar el trabajo docente depende en gran medida el logro de los objetivos educativos. Es, pues, debido a su delicada y difícil labor, que se convierte en el centro de nuestras preocupaciones. Entre otros aspectos de imponderable importancia, el director de escuela define los alcances de la labor educativa escolar, entre otras razones, porque:

- Contribuye al logro de los objetivos de la escuela y los fines de la educación en general.
- Logra la concreción del ideal educativo mediante una buena dirección escolar.

(2) SEP. Manual del director del plantel de educación primaria, p. 11.

- Orienta a sus docentes en aspectos técnico-pedagógicos esenciales para la instrucción y formación de los educandos.
- Adopta el papel del líder dentro de la comunidad educativa.
- Es autoridad moral e intelectual.
- Administra adecuadamente los recursos de la escuela.
- Promueve vínculos indispensables entre la escuela y la comunidad.

No es de extrañar entonces el que se afirme con certeza que para mejorar la calidad de la educación pública el directivo de cada plantel y el equipo de maestros con que cuenta desempeñan un papel de primer orden, aunque, ciertamente, en el fondo, esa calidad sea tarea de todos.

Podemos asegurar con lo dicho que la función directiva es compleja por ser múltiple y efectuarse en circunstancias de naturalezas en ocasiones contrapuestas. Pero es algo irrefutable que el directivo escolar, el administrador, el líder, tiene la delicada función de integrar concertadamente y de la mejor manera a todos los elementos de su comunidad escolar para el logro de una mayor calidad en la educación pública.

Retrospectiva del perfil directivo y breve revisión del proceso de selección para el puesto

La cuestión del perfil para el director de escuela es un asunto clave si queremos comprender qué es lo que verdaderamen-

te necesitan las instituciones educativas, a quién puede confiársele la inestimable labor de dirigir, organizar y administrar, y qué capacidades, habilidades y aptitudes se requieren para ocupar tan grande responsabilidad.

Describir ese conjunto de conocimientos, capacidades, etcétera, que debe reunir la persona que desempeñará en forma atinada las funciones que se le asignan dentro de una estructura jerárquica determinada, es una tarea necesaria que debe ir permanentemente mejorando. Dicho sea esto en el sentido de que el perfil debe ir acorde con los rápidos cambios que se registran en el campo de la educación, así como a las nuevas exigencias que en materia de formación docente profesional van exigiendo dichas transformaciones.

Intentaremos en las siguientes líneas una necesaria revisión de los cambios generados en nuestro sistema educativo en lo relacionado a los perfiles para directivos escolares.

Muchos de los docentes que actualmente son directores o, incluso supervisores de zona, arribaron a sus cargos habiendo obtenido una preparación académica, apenas básica, de secundaria. Esto se debió a las necesidades de cobertura educativa propias de la época (1950) cuyas prioridades se relacionaban con la demanda educativa cada vez más exigente en las zonas del medio rural, y con la necesidad de reclutar hombres y mujeres que vinieran a reforzar las apremiantes filas de la docencia. Por

tal razón, para capacitar a éstos, se crearon Institutos y Escuelas Normales -rurales, sobre todo- y al cabo de dicha preparación se les otorgó su nombramiento definitivo.

Décadas después, la profesión del docente fue definiéndose al formar parte de las más deseadas opciones estudiantiles; y también los cargos directivos fueron paulatinamente convirtiéndose en posiciones laborales que habían de someterse a pertinentes mecanismos de promoción, selección y nombramiento.

En 1984, la Secretaría de Educación Pública puso en marcha los denominados Proyectos Estratégicos, los cuales permitían concentrar esfuerzos dirigidos para lograr los objetivos del Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988.

Entre estos Proyectos Estratégicos sobresale el llamado Fortalecimiento de la Capacidad Técnico-Administrativa de los Directivos Escolares. Uno de sus objetivos esenciales era el de

-fortalecer la capacidad de gestión administrativa y técnica de los Directivos Escolares de Educación Elemental, Media Básica, Media Superior y Superior Tecnológica, para contribuir a elevar la calidad de la educación, el uso de los recursos y hacer de la educación un proceso socialmente participativo...⁽³⁾

Desde entonces fueron definiéndose claramente las características principales de los perfiles para personal directivo.

(3) Ibid. p. 7.

El perfil para directivo de escuela primaria estaba conformado por los rubros de: escolaridad, experiencia, criterio, iniciativa, capacidad y actitud, quedando como sigue:

- Escolaridad: Profesor de educación primaria (título).
- Experiencia: Haber sido profesor de grupo.
- Criterio: En la toma de decisiones adecuadas para la realización de la tarea educativa, manejar acertadamente las relaciones humanas y sugerir cambios.
- Iniciativa: Para crear y proponer alternativas de trabajo, así como programar soluciones y resolver problemas.
- Capacidad: Para organizar, dirigir grupos, escuchar, corregir, retroalimentar y relacionarse.
- Actitud: De respeto, compromiso y responsabilidad.⁽⁴⁾

Bien podríamos ser indulgentes y aceptar este perfil. Sin embargo, las rápidas transformaciones económicas, políticas, educativas y sociales, exigen que un profesional de la educación amplíe su visión, actualice sus estrategias de organización y considere la experiencia como un permanente cambio y no como algo adquirido que puede ser un catálogo de respuestas a los problemas cada vez más complejos que plantea la dirección escolar.

Esto nos conduce a reconsiderar las características del perfil que analizamos. Estar de acuerdo en la permanencia es aceptar la inmovilidad del tiempo y la inexistencia de los procesos históricos que permean en una escuela es aceptar que nada cambia, y que el directivo escolar cuya experiencia se basa en-

(4) Ibid. p. 23-24.

el simple criterio empírico del vivir las situaciones y buscar las soluciones para el momento presente, sin efectuar provisiones importantes, contribuye al progreso y la modernización de la educación desde su cargo.

Hay que reconocer que el directivo desempeña una labor importante. Pero dicha importancia se debe reflejar en las preocupaciones de las autoridades educativas al requerir de los candidatos al puesto, los conocimientos, las capacidades, destrezas y actitudes especiales que no son ni deben ser comunes. Este conjunto de requisitos lo proporciona o lo refuerza definitivamente una adecuada formación, capacitación o preparación académica probada y sólida. Esta es una necesidad de nuestro tiempo que no ha sido atendida en su debida magnitud. No existe continuidad y sistematización en la actualización para directivos ni una preparación académica especializada para este cargo, porque aún no se definen las perspectivas pertinentes que le den sentido a una posible reforma del perfil. Esta nueva preparación del directivo escolar obliga, efectivamente, a realizar modificaciones sustanciales. En la actividad hay una coincidencia entre -- Miklos, 1983; National Commission, 1987; Bessoth (en prensa) en el sentido de que el perfil actual del directivo escolar debe sujetarse a la verificación de una preparación adecuada porque:

-Son pocos los que seriamente critican la necesidad de formación de los directivos escolares.

-Pocos aceptan controversias en el sentido de que es nece-

sario que haya más oportunidades de preparación tanto pre via como en el ejercicio profesional.

-En ocasiones se reconoce que los directivos escolares pre cisan una preparación especializada.

El tema de la nueva formación para directivos no ha sido - seriamente considerado para su revisión, aunque muchas de las - acciones señaladas en el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992) busquen elevar la calidad de la - educación sustentando sus principales tareas en la permanente - actualización del docente y del gestor escolar. No se ha dicho - aún la última palabra acerca del modo de preparar o de formar a los directivos escolares, y esto sí es urgente.

Una buena formación inicial, una preparación avanzada y - más oportunidades de ejercicio son mejor que ningún género de - actualización, porque esta persona necesita desarrollar:

- Habilidades generales para la toma de decisiones, organi- zación, comunicación y actuación con las personas.
- Saber distribuir recursos, preparar informes, presidir -- reuniones, evaluar el trabajo del personal a su cargo, - así como entrevistarlo y promocionarlo.
- Poseer una perspectiva crítica y analítica.
- Estar informado de las innovaciones educativas.
- Saber los valores que considera la sociedad y la juventud de su comunidad.

- Tener conocimientos sobre organización escolar, política nacional y legislación educativa.
- Conocimientos sólidos sobre la docencia, los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrollo de los programas.
- Un sentido propio de su responsabilidad profesional, fines y objetivos de su tarea, y claro dominio de las estrategias para lograrlos.
- Requiere integridad, fuerza y valores personales, aspectos que no corresponden precisamente a la formación profesional, pero que son susceptibles de promoverse con el estímulo y el fortalecimiento durante prácticas de adiestramiento.

Al revisar el perfil que se necesita para el directivo escolar y la pertinencia de su adecuada formación, surge de pronto uno de los complejos temas que se tienen que abordar, por ser controversial y porque conduce tal vez al descubrimiento de una de las causas principales de la existencia de escuelas sin dirección, desorganizadas, que navegan a la deriva, que fracasan. Nos referimos al delicado tema del nombramiento.

¿Existen en la actualidad adecuados procesos de selección de personal directivo? ¿Quién promociona? ¿Cuáles son los presupuestos básicos, las cualidades que en la realidad son tomados en cuenta para nombrar un directivo escolar? ¿Cuál es la forma de garantizar un nombramiento atinado? ¿Es necesario revisar y modificar, si es el caso, los mecanismos de selección, promoción

y nombramiento de directivos escolares? ¿Cuánto tiempo debe un director permanecer en su cargo? Creo que nos hemos extendido - al hacernos estas preguntas; sin embargo, todas ellas deberán - contestarse si deseamos adquirir ideas claras sobre estos procesos. De los resultados depende en gran medida que una escuela - tenga expectativas reales de trabajo, y así la calidad educativa se traduzca en escuelas bien organizadas y con administración eficiente,

En nuestro proyecto de investigación, Elementos para transformar la dirección escolar, citado en la introducción de este ensayo, pudimos escuchar directamente de los maestros su inconformidad -o cuando menos su abstinencia- al hablar de la forma como se promociona al nuevo personal directivo en el nivel primaria. Parece existir un malestar en un notable número de ellos debido a que consideran los actuales procedimientos de selección como injustos y perniciosos, para los docentes y las escuelas. Señalan que estos procedimientos se basan generalmente:

- En un escalafón que se caracteriza por una serie de anomalías éticas.
- En un crédito escalafonario que no es utilizado con apego a las normas establecidas para la evaluación del docente y el directivo,
- En "acuerdos o resoluciones" -desconocidos desde el punto de vista normativo- que se dan en las Comisiones Mixtas - Estatales de Escalafón y Promociones. Además, y como con-

secuencia de lo anterior, en los cargos de este tipo hemos tenido lamentablemente que observar lo siguiente: a pesar de que para ellos se exige una larga, venturosa y necesaria experiencia docente y directiva, de una superior preparación pedagógica, se imponen profesionistas muy respetables pero carentes de la capacidad y el liderazgo probados para el ejercicio del cargo.

Es improbable pensar en una solución a corto plazo inmersos en un sistema educativo sin garantías, sin una intervención severa de los maestros, sin propuestas de nuevos modelos para la selección de directivos escolares. A pesar de las preocupaciones que subyacen en el interés individual de algunos docentes, los organismos oficiales se empeñan en alimentar ese monstruo ancestral y monolítico de la corrupción dejándonos en la incertidumbre y produciendo actitudes conformistas basadas en sentimientos de impotencia, inercia y pesimismo entre los docentes,

Las condiciones educativas actuales obligan a que en los cargos directivos sean designados profesionales de la educación, determinando y asegurando cualidades y destrezas esenciales para el cargo. Estos aspectos son vitales en un proceso de selección. Conviene no recurrir a ninguna clase de excepción, sino a la lógica, al sentido común y reconocer que es lo más importante para los docentes candidatos al puesto y para las instituciones educativas. Glenn Inmergat, en sus valiosas investigaciones,

ha dejado claro que para seleccionar personal directivo se requiere no sólo una experiencia docente en años, o la realización de unas determinadas horas de actualización y formación para el puesto, o un certificado o título, carrera universitaria y mucho menos recomendaciones que se den respecto al candidato. Los criterios deberán ser aplicados, y más que eso, precisar las bases para evaluar con rigor a los candidatos, examinarlos en entrevistas que globalicen conocimientos, habilidades y destrezas de un nuevo perfil, y observarlos durante una práctica prolongada para seleccionar y asegurar posteriormente una decisión acertada, y a la escuela, una dirección eficaz.

No se descarta la enorme derrama económica que puede representar este cambio. Tampoco se rechaza que se deban plantear nuevas normas -y revisar las existentes- relacionadas con los mecanismos de selección y nombramiento de directores escolares. Sin embargo, mientras se escatimen esfuerzos y recursos, se minimice la gravedad del problema y sus repercusiones, y las autoridades no procedan a renovar los cuadros oficiales en los organismos de educación estatales y nacionales, todo el esfuerzo, los proyectos educativos, los programas de actualización docente, la creación de escuelas y mayores oportunidades de educación, en la práctica, evidenciarán después las limitaciones de origen que nadie, ni alumnos, ni maestros, ni directivos, ni autoridades políticas y educativas quieren reconocer y aceptar. Así las cosas, continuaremos remando contra corriente, en medio

de la arbitrariedad, la incapacidad, la inconclusión de metas, la desorganización y la mediocridad.

Sobre las normas y el directivo como autoridad escolar

Un concepto vendría a concretar y fortalecer la idea de transformar la dirección escolar; nos referimos a la norma.

Las normas y su cumplimiento o desacato son objeto de enraizada polémica en asuntos educacionales; esto tiene su origen no tanto en el contenido normativo mismo sino en la situación particular en que se aplica; quién lo hace, cómo lo hace, para qué. Las decisiones de una autoridad en cuyas manos reside la recta aplicación de estos preceptos normativos se convierten así en el centro del génesis y desarrollo de los conflictos. Aquella autoridad a la que hacemos referencia es, en nuestro caso particular, el director de la escuela. Una de sus funciones principales es el dar a conocer la normatividad de la escuela a sus maestros a fin de que el desarrollo de los procesos educativos y de socialización en el trabajo no sufran retrocesos en la calidad y se establezca el ambiente apropiado para el funcionamiento del plantel.

Toda desviación en la observancia de la norma lleva en sí misma el germen de tendencias desequilibradoras que ponen en riesgo a la organización escolar. Pero de cualquier manera, en el transcurso de la tarea que lleva a cabo el directivo, son

más "normales" tanto las decisiones apegadas al orden normativo como las decisiones consensuadas al margen de la norma; no así las indecisiones institucionales, cuyas consecuencias paralizarían el curso mismo de la actividad por la carencia de señalamientos orientadores y reguladores del quehacer cotidiano.

En nuestra perspectiva, pretendemos hacer válida la afirmación de que una de las causas de la baja calidad en la actividad del director escolar reside en la ineptitud de éste para hacer coexistir las normas de grupo caracterizadas por una subjetividad compleja, nacidas en situaciones cambiantes, y las normas institucionales -que son innumerables, abarcando lo administrativo, jurídico, pedagógico y operativo- y, además, su incapacidad para propiciar procesos de integración grupal entre los docentes de la escuela a su cargo.

Para ser más explícitos, abordaremos inicialmente algunas conceptualizaciones necesarias.

Respecto a la pertinencia de la norma es indudable que no cabe objeción alguna. Siendo una regla, un modelo de acciones esperadas, la manera como comparamos y juzgamos el comportamiento, en vista de la cual se aprueba o rechaza, inevitablemente nos conduce a su aprobación unánime. La sociedad sería impensable como civilización sin las normas. Dentro de la propia familia el padre y la madre aprueban o censuran la conducta de sus hijos con base en un código normativo por ellos establecido pa-

ra asegurar unidad y orden familiar. A niveles internacionales, las diferentes naciones crean reglas para asegurar la estabilidad, la cooperación y la paz mundial. Y además, cada individuo en sus propias actividades profesionales, prácticas, deportivas, artísticas, etcétera, se impone principios de carácter normativo para la mejor ejecución de sus propias tareas.

Así, uno de los principales obstáculos que se le presentan al directivo escolar es el relacionado con la falta de coincidencia entre las normas de grupo (implícitas en las conductas - observables en los docentes y demás personal de su escuela, producto de las más heterogéneas necesidades humanas) y las normas institucionales (cuya observancia obligatoria tiene como fin -- principal garantizar la estabilidad de la escuela y el sistema educativo en general mediante leyes, acuerdos y reglamentos sin los cuales perdería legitimidad el sistema mismo). Son estas -- últimas, las socialmente aceptadas, integradas a la conciencia del individuo por definición, normas fundamentales:

De todas las normas que regulan el comportamiento, a las más definidas, más firmemente mantenidas y más -- obligatorias socialmente se les puede dar el nombre de normas institucionales. [...] normas cuyo conocimiento y aceptación están muy difundidas, y están apoyadas por la autoridad legítima y han sido integradas a la conciencia social del individuo desde la infancia de éste.⁽⁵⁾

Al director escolar le corresponde armonizar ambas, so pe-

(5) BONFIL y CASTRO, Ma. Guadalupe. Grupos y desarrollo. UPN. Plan 79 (SEAD) p. 41.

na de incurrir en decisiones que promuevan el conflicto o el rechazo, lo cual sería el mejor síntoma de aquél. Labor bastante difícil que exige capacidad, conocimiento y habilidad "negociadora", puesto que en la actualidad, dentro de nuestro sistema educativo, la separación cada vez más amplia "entre las orientaciones generales de la educación, el funcionamiento de las -- instituciones y las necesidades reales de los hombres crece en forma continua". (6)

Por otra parte, las normas de grupo son, por decirlo de alguna manera, más vulnerables, sujetas a cambio continuo, ajustables de acuerdo con las necesidades de los individuos que forman dicha agrupación. Los cambios se dan al enfrentar necesidades nuevas y distintas a las que dieron origen al grupo. Por -- eso, en el grupo, "cuando se forma un sistema de normas, las -- que más obligan son precisamente aquellas que se relacionan con los motivos o problemas que inicialmente movieron a reunirse a los miembros del grupo". (7) ¿Qué motivos tuvieron los maestros de una escuela para estar precisamente ahí juntos, frente a un director del cual apenas tenían noticia cuando éste llegó a dirigirlos? La necesidad del empleo (motivos económicos), la superación individual y familiar (motivos sociales), el mejoramiento en el ejercicio de su oficio (motivos profesionales), etcéte

(6) UNESCO. El devenir de la educación. Las insuficiencias de la educación. SEP-Setentas. Tomo II. p. 25.

(7) BONFIL y CASTRO, Ma. Guadalupe. Op. Cit. p. 27.

ra. Lo cierto es que este individuo (el maestro) debe formar parte de un grupo y conjugar sus necesidades personales con el acatamiento a las normas grupales e institucionales en un contexto social diferenciado y complejo. En situaciones distintas se le medirá su conducta, y se le aceptará o condenará; se someterán -aquí no es posible el eufemismo- sus acciones a procesos reguladores en materias de importancia para el grupo y para la escuela. En otras palabras, el maestro deberá "interiorizar" los preceptos más opuestos (deberá tomar partido, como decimos) pues al no hacerlo, tendrá que aceptar las recompensas (reconocimiento oficial de la escuela o aprobación y aceptación en el caso del grupo) o los castigos externos (notas administrativas, llamadas de atención por parte de la institución; rechazo por parte del grupo) que toda norma supone.

Estos antagonismos sólo pueden atenuarse con una inteligente dirección escolar. El directivo debe frenar las tendencias a la desviación en el orden normativo institucional y buscar la conjugación de los intereses y necesidades del grupo docente para ser aceptado como un miembro más del grupo; es, en otras palabras, un proceso de integración recíproca que persigue el reconocimiento de la autoridad administrativa, por una parte, y la aceptación social que el grupo realiza respecto del director. Cuando esto sucede, de acuerdo con Uriz, aparece y se consume el liderazgo, tema que abordaremos en el capítulo siguiente.

En el sentido que venimos perfilando, podemos decir que la

norma del grupo le da unidad a la organización escolar, sentido y equilibrio a la individualidad manifiesta de cada docente en su relación con el grupo; su observancia garantiza el orden interior de la escuela en cuanto a las interacciones personales y el ambiente colectivo; en tanto que las normas institucionales-reflejadas en los reglamentos escolares y artículos constitucionales (3º, Ley General de Educación, Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo del Personal de la Secretaría de Educación Pública, Acuerdo 200 sobre Evaluación, Normas para la Inscripción, Acreditación y Certificación Escolar, etcétera) permiten el correcto funcionamiento del plantel, el cumplimiento de los objetivos educativos y la consolidación de los ideales que en materia educativa se destacan en el artículo 3º constitucional. Por su carácter convencional es prácticamente imposible ignorarlas, pero su aplicación más inteligente no radica en su uso coactivo, como instrumento de presión, como justificación de un poder excesivo del director escolar sobre sus docentes, sino como un medio para el ejercicio de la democracia, el consenso y la vida colectiva sin conflictos estériles. En otras palabras: conocer las reglas no es todo, lo importante es ganar, pues de esa manera estaremos demostrando la eficacia de la norma; es decir, en el logro de los objetivos propuestos se legitima su utilidad. Lo demás entra en el círculo vicioso del poder-sometimiento-poder.

En estas circunstancias, cabe hacer algunas reflexiones -

respecto de la norma fundamental que en materia educativa rige los destinos del país: el artículo 3º constitucional.

Todo educador, independientemente de la función que le corresponde de acuerdo con su rol dentro del sistema educativo, tiene la obligación de tomar el artículo 3º y la Ley General de Educación como orientaciones fundamentales para su ejercicio profesional, y en consecuencia, procurar entre otras cosas:

- El desarrollo integral del ser humano.
- El amor a la Patria.
- El desarrollo de la conciencia de solidaridad internacional con respeto a la independencia.
- El amor a la justicia y la reprobación de actos denigrantes e inhumanos.
- Una educación laica, acorde a los progresos de la ciencia y la tecnología.
- La práctica de procesos democráticos y de convivencia.
- Promover la educación pública gratuita y obligatoria hasta el nivel medio básico, y
- La lucha contra los fanatismos, la ignorancia, las servidumbres, prejuicios y sus efectos.⁽⁸⁾

El director de una escuela debe tener siempre presentes estos principios, debido a que es representante jurídico del plantel y responsable directo del cumplimiento de dichas normas. Esta es, digamos, su responsabilidad política; el Estado, por medio de la Institución correspondiente (la Secretaría de Educación Pública) le confiere esa ardua tarea de organizar y administrar la educación en la escuela. El director se convierte -lo quiera o no- en un instrumento de poder para ejecutar accio

(8) Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo 3º. Editorial Porrúa, 1995. p. 7-8.

nes que son propias del Estado, pero que, siendo éste responsable de suministrar los recursos económicos, materiales, culturales y humanos del país, asume su papel rector y deja en manos de otros organismos estatales para que le auxilién en esa magna tarea.

Esta es otra de las funciones más paradójicas asumidas por el directivo escolar: ser autoridad legal. Su dilema consiste entre adoptar un rol empresarial -en cuyo caso es un patrón, algo así como capataz del Estado- o permitir un liderazgo democrático basado en la toma de decisiones colegiadas, y en tal caso admitir una autoridad compartida, reconocida. En otras palabras, el director lucha por conservar su autoridad legal y -- por el reconocimiento del grupo de docentes hacia ella como autoridad moral e intelectual. Casi la mitad de los conflictos -- entre docentes y directivos se da en estos términos: el docente espera del director la capacidad y los conocimientos suficientes para orientarlo en su labor, sin importarle que sea la autoridad legal del plantel; y el directivo espera del docente un reconocimiento incondicional de la autoridad. De ahí que sea -- esencial, como lo hemos venido planteando, una formación y preparación especializada para los directivos, ya que los esfuerzos invertidos en esto no han consolidado una dirección más eficaz por la forma tan sistemática y discontinua de los programas, caracterizados además, por una planeación inadecuada con efectos negativos en la calidad de la educación. Ya lo mencionó --

Schmelkes: "la calidad requiere liderazgo".⁽⁹⁾ Y en el punto que estamos analizando el liderazgo comienza con un diálogo, en un clima de corresponsabilidad entre directivos y docentes -principalmente-, padres de familia y organizaciones sociales. Pero este proceso de apertura requiere de un facilitador de la comunicación, de una persona con habilidades reconocidas, probadas, - para promover intercambios experienciales, para el reconocimiento de problemas y conflictos con disposición y responsabilidad. Se requiere de un líder, éste es el tipo de autoridad que necesitamos en educación, no una autoridad legal pero sin conocimiento pleno de las normas fundamentales, ni una autoridad dogmática que sea proclive al autoritarismo y la amenaza. Para ser consecuentes con la norma fundamental, se necesitan personas que - sepan aplicarla, que la representen plena, moral e intelectualmente. ¿Dónde estarán esas personas? ¿Acaso estaremos esperando mesiánicamente?

Para elevar la calidad de la educación, debemos considerar de indudable importancia la autoridad educativa, ya que es la - que posee la facultad de vigilar y comprobar la aplicación adecuada de las normas. Trataremos de exponer, entonces, cuáles -- son, a nuestro parecer, los aspectos de la autoridad que permiten una dirección escolar más eficiente.

(9) SCHMELKES, Silvia. Revista Educar, No. 6, p. 57.

¿Autoridad o autoritarismo?

Como hemos analizado en el subcapítulo anterior, la autoridad es susceptible de viciarse y degenerar en autoritarismo si se basa especialmente en ser portadora de la autorización legal. En las siguientes líneas pretendemos inscribir la labor de la autoridad en el aspecto organizacional, ya que la escuela reúne todas las características de una organización social. Definir entonces la autoridad es una cuestión básica que es momento de dilucidar.

Entendida como un conjunto de roles (funciones específicas de un individuo), la organización basa su existencia en ese haz de actos individuales tendientes a mantener, fortalecer y equilibrar la vida organizacional. Cada elemento de la organización desempeña un papel decisivo en el funcionamiento total de ella. Como en una fábrica cada obrero ocupa un lugar importante en la fabricación del producto, así en la escuela, cada trabajador (docente, directivo, administrativo, de apoyo, etcétera) contribuye al logro de los objetivos educativos. De esta forma, la unión de esfuerzos hace posible no sólo la existencia de la organización, sino también el cumplimiento de sus tareas fundamentales. Sin embargo, por la naturaleza compleja de la institución educativa, al promover procesos de socialización basados en el respeto al individuo, verse influenciada por los vaivenes y el dinamismo de la historia, en una palabra, por factores heteróclitos que van desde los cambios ambientales locales hasta-

las oscuras razones de orden económico y político, no es posible realizar una configuración total de su funcionamiento.

Una cosa sí es cierta: la escuela es una organización humana. En ella cada persona realiza tareas de diferente tipo: el director organiza; el maestro enseña; el administrativo custodia la documentación escolar, etcétera. Esta división del trabajo emerge como una respuesta al surgimiento de organizaciones más complejas que las primitivas en donde todos hacían lo mismo y no eran necesarias jerarquías. La organización primitiva del hombre era horizontal; tanto las fuerzas físicas como las intelectuales ocupaban indistintas posiciones en su vida diaria, -- factores de naturalezas distintas entre sí que, sin ser de carácter educativo, inciden sobre dicho fenómeno. Pero las organizaciones actuales son dinámicas y complejas, y una de tales organizaciones es la escuela.

Hay una relación específica que es pertinente destacar en la escuela; existen principalmente dos roles: el de mando y el de subordinación; al primero podemos denominarlo autoridad.

"La autoridad es una relación mutua y de sentido contrario, en virtud de la cual, un hombre reconoce a otro cierta superioridad que le permite influir en la vida del inferior".⁽¹⁰⁾ Y el reconocimiento de esta jerarquía se convierte así en una solu--

(10) ALBARRAN, Agustín, Op. Cit. p. 30.

ción organizacional porque permite uniformar las conductas de los individuos de la organización y clasificarlas en los que mandan y los que obedecen. Hay, efectivamente, el ejercicio del poder en unos, y la condición de ejecutores en otros. Esta dicotomía puede presenciarse tanto en la relación maestro-alumno como en la relación directivo-docente, aunque esta última esté matizada de sutilidad, en ocasiones; o de abierta hostilidad, en otras; mientras que entre el maestro y el alumno hay que decirlo - la mayoría de las veces se establece una relación continua de franco dominio del uno sobre el otro. Por eso la autoridad no hace otra cosa que reproducir esquemas opresores, al ser opresora. Si excluimos el uso de la coacción o la fuerza, de cualquier modo la autoridad permea psicológicamente los actos del individuo. El poder dado a la autoridad la convierte en instrumento que castiga o premia, le da la capacidad de iniciar eficazmente una acción. No influye sobre los que domina, no "ocupa" totalmente al individuo, sino por el papel que desempeña en la organización; y en nuestro caso, por el puesto que ocupa en la escuela.

Sin embargo, la existencia de la autoridad es de gran importancia, ya que su desconocimiento o la ruptura que iniciemos con ella se puede considerar motín, revolución. Sea de un modo u otro, la falta de autoridad puede considerarse una forma callada y lenta de muerte organizacional. He aquí la base de la existencia de la autoridad: hacer prevalecer la organización y-

evitar el conflicto, tal y como lo dice Gerard Mendel: "La Autoridad paraliza la vida del conflicto. A nivel funcional, la Autoridad en el intento de solución defensiva que se da a la lucha de elementos opuestos, al juego y a la relación de fuerzas",⁽¹¹⁾ El único límite de la autoridad es la ley, o para decirlo abiertamente, el derecho de aquellos sobre los que se ejerce dicha autoridad. De tal manera que toda autoridad que viola la ley, pierde su condición de legitimidad.*

Así, pues, el director de una escuela es autoridad legítima cuando su poder -ya sea dado o reconocido por todos los maestros o la autoridad inmediata superior- ha sido aceptado por los demás, aquellos otros miembros de la escuela sobre los que ejerce dicha influencia. Impuesto por decisiones puramente administrativas, el director acepta la responsabilidad del mando y todo lo que conlleva. Pero su verdadera fuerza como autoridad escolar no radica principalmente en el ser portador de aquella orden, de aquel poder, sino en la capacidad y habilidad para lograr la adhesión del conjunto de trabajadores a su cargo; es decir, en su poder de gestión.

La autoridad, entonces, también requiere calidad, y esta calidad proviene evidentemente de aquel que ejerce la autoridad: el director de la escuela. Lograr o no la calidad en el desempe

(11) BONFIL y CASTRO, Ma. Guadalupe. Op. Cit. p. 55.

* Vid, supra, sobre la norma y la autoridad legal. p. 19-27.

ño de esta función es responsabilidad del director. La calidad de la educación actual es posible si se permite una renovación de cuadros directivos, evitando la permanencia ilimitada de directores que van disminuyendo en fuerza física, capacidad intelectual y de gestoría. Siendo esta persona la autoridad responsable de la educación en su escuela, es indispensable que no pierda sus cualidades, y evitar su desgaste físico. Como atinadamente menciona André Bergé: "Tener autoridad es evidentemente, en el fondo poseer una cualidad natural a la que contribuye a veces la prestancia física y siempre un conjunto de cualidades intelectuales, psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse".⁽¹²⁾

Ciertamente, quien es autoridad no necesita dar señales exteriores de respeto; en ocasiones tener un trato familiar, afable, es muy bueno. Pero la existencia de dicha autoridad es claramente perceptible en el momento en que la persona que la tiene "siempre se hace oír cada vez que vale la pena".⁽¹³⁾

Así, pues, conviene hacer diferencias entre la autoridad propiamente dicha, y el vicio de la autoridad -o como podemos también denominarla: autoridad viciada-, el autoritarismo. Los diccionarios definen al autoritarismo como un poder absoluto, impuesto, en el cual no hay cabida para la contradicción ni la

(12) *Ibid.* p. 146.

(13) *Ibid.* p. 147.

oposición. Este tipo de autoridad es originalmente intolerante, inflexible, autosuficiente y dogmática. El autoritarismo se caracteriza por su arbitrariedad; infunde en ocasiones temor por temor, y agrede instintivamente; su agresión es un mecanismo de defensa al saberse sin la fuerza suficiente para existir como verdadera autoridad. La irracionalidad que emana del autoritarismo procede de una voluntad omnipotente, se rige por el capricho individual y desconoce el valor de la justicia bajo el imperio del vicio.

Es impensable una autoridad escolar de este tipo; pero aún existen características autoritarias en algunas escuelas. Es -- tan pernicioso la falta de autoridad como el exceso. Lo que debe evitarse es el encuentro con uno de estos extremos. Pero ¿cómo reconocer a un director escolar que está a punto de tocar -- cualquiera de ellos?

Las oposiciones son evidencia clara de un conflicto. Aunque las causas pueden ser muchas, siempre es posible detectar -- el origen del mismo y reencauzar las voluntades opuestas que lo motivaron en el interior de la organización.

Una falsa autoridad es por lo general una autoridad intolerante. Un director autoritario es irracional, y sus acciones -- van desde el desconocimiento de la norma -- sustento legal de sus acciones -- hasta la incapacidad para flexibilizar su actitud hacia los demás sin que por ello la organización escolar se desmo

rone. No es equitativo. Impone esfuerzos y obligaciones innecesarios. Es indeciso, vacilante, irresoluto. La falsa autoridad se caracteriza por sus prolongadas y frecuentes angustias. Es demasiado complaciente. Es, generalmente, una autoridad cuyos actos van impregnados de intereses individuales, ajenos al interés colectivo. En palabras de André Bergé, la falsa autoridad puede ser reconocida.

... ante todo, por el abuso de los medios autoritarios, pues estos medios, a veces necesarios, se multiplican sobre todo cuando la autoridad no se impone naturalmente. Luego, por el formalismo: no basta con obtener el resultado buscado, se desea también obtenerlo de cierta forma...⁽¹⁴⁾

El error más grande de un directivo escolar es llegar a considerar su autoridad como el derecho, legítimo o no, de ejercer un poder sobre los demás. De esta manera crea un clima de desconfianza, de sospecha. La escuela desborda de inseguridad cuando es más frecuente la sanción que el reconocimiento; cuando la censura sobrepasa a la aprobación oportuna de los actos correctamente realizados. La verdadera autoridad del director escolar consiste, inequívocamente, en abstenerse de ser autoritaria.

Autoridad y autoritarismo representan las oposiciones que un director escolar debe comprender claramente, sobre todo si considera que su función como líder escolar requiere de la vo-

(14) Ibid. p. 150.

luntad y la cooperación de todos aquellos que hacen posible el desarrollo de la actividad escolar en general. Quizá llegue el momento de tomar alguna decisión que ponga las fuerzas interiores de la escuela en aparente choque o fricción. El ejercicio de su autoridad, la forma y el contenido de esta determinación, podrían darle fortaleza a la escuela o sacudir hasta sus cimientos la base de su integración grupal y hasta de su existencia. La autoridad educativa quedaría destronada. Entonces, es evidente que una de las características de la autoridad es su eficacia, mientras que su opuesto, el autoritarismo, es raramente eficaz, o lo es jamás. Toda determinación impregnada de autoritarismo es reconocible en el revuelo que causa, en el desajuste que ocasiona dentro de la escuela. Es, por lo general, aquella que pone en estado de gran preocupación la estructura general de la organización.

Bergé considera que "la autoridad es racional, equitativa, eficaz [...] generalmente silenciosa. El autoritarismo es irracional, arbitrario, bastante raramente eficaz (por lo menos en profundidad) y, en general, estruendoso".⁽¹⁵⁾

Una de las mejores formas de autoridad es aquella que, además de reunir la capacidad, habilidad y fuerza suficientes para tomar el mando, considera como un pilar indiscutible de su existencia el logro del consenso.

(15) *Ibid.* p. 148.

Lograr el consenso significa tener la aprobación de todos en la ejecución de una tarea de interés preferentemente común. En la organización escolar ésta viene siendo una forma en la toma de decisiones con la que la autoridad del director de la escuela se ve momentáneamente suspendida por la democracia.

La democracia no debe considerarse un golpe a la autoridad, sino una oportunidad para que la autoridad adquiera fuerza. El director no pierde sus fueros ni el grupo al que coordina se apropia de ellos. De hecho no existe verdaderamente una autoridad democrática puesto que este término contiene conceptualmente dos ideas contrapuestas, ya que la democracia es una idea que triunfa sobre la autoridad. Por esa razón, donde hay democracia, no está presente la autoridad, al menos en la forma manifiesta de poder absoluto, sino como una fuerza de jerarquía superior que validará la determinación de la mayoría legitimándose de esta forma como autoridad legal y moral.

Esta manera de ejercer la autoridad podría contrarrestar los efectos que origina el hecho de que el director de la escuela como autoridad institucional no siempre es aceptado o reconocido por el grupo. Dicha aceptación o reconocimiento dependen, además, de cómo esté conformado el grupo de docentes, así como las necesidades e intereses de cada uno de los individuos. Pero tienen que ver también las actitudes asumidas por la autoridad misma, la coincidencia de su decir con su hacer, la firmeza y seguridad del carácter, así como la propuesta que hemos mencio-

nado: democratizar la toma de decisiones mediante el consenso.

Estas características de la autoridad podrían considerarse aspectos positivos que permitirán, de llevarse a cabo en cada uno de los directores escolares, una transición cualitativa hacia autonomía escolar, entendida ésta como autogobierno o autogestión.

El modelo democrático de la escuela consiste, pues, tal vez en su forma más extrema, en permitir la participación y el diálogo entre autoridad y subordinados -adjetivo que perdería vigencia dentro de este modelo- para nombrar a cada una de las personas como miembros de la escuela, así como para situarla en su correspondiente posición. Tanto el maestro con sus alumnos - como el director con sus docentes y demás trabajadores, para lograr el autogobierno y la autogestión, es decir, para que sea posible la autonomía escolar, deberán ambos de renunciar a toda autoridad. La dirección actual, o debe modernizarse con democracia, o seguirá siendo tradicional y autoritaria.

La permanencia en el cargo

Toda organización humana ansía trascender más allá de sus objetivos primigenios, quizá para responder a sus propias filosofías políticas o económicas de crecimiento y estabilidad, o para fortalecer sus estructuras, sorteando los nada imaginables reveses de los fenómenos aleatorios. Pero una forma de lograr -

la perdurabilidad no es manteniendo añejas formas ni esquemas - inflexibles de funcionamiento. Las organizaciones como organismos vivos garantizan su estabilidad mediante el cambio, a veces modificándose internamente y otras por presiones de factores -- externos, en un afán de preservar su existencia, digamos, miméticamente.

El sistema educativo mexicano ha venido transformándose; - lo ha cambiado la historia, y la historia ha respondido también a las presiones sociales que se originan en el sistema educativo. Ambos fenómenos, historia y educación se complementan; forman parte de un dinamismo complejo en el que van juntos al empuje de los acontecimientos históricos y sus orígenes en la forma ción y desarrollo de las ideas que promueve la institución esco lar.

Precisamente, la escuela es el sitio donde pueden corroborarse diariamente las implicaciones de la historia y los constantes cambios de rumbo que las futuras generaciones se plan-- tean. Es allí donde el docente profetiza, el alumno revela sus tendencias individuales y la sociedad prevé sus ajustes.

Así como los organismos biológicos se agotan y mueren, así también las organizaciones -y sobre todo la escuela- llegan a - un punto crítico que se origina casi siempre por el afán de pro piciar la permanencia de estructuras de poder. En este apartado nos referiremos a un elemento clave de esa estructura que, aun-

que de mínima importancia para el sistema escolar en general, es básico para el funcionamiento de una escuela: la dirección.

Así como en política el ejercicio ilimitado del poder deviene en dictadura, también en la escuela la permanencia más allá de lo razonable de un directivo escolar va acompañada paulatinamente de un desgaste físico en la persona, así como la lenta disminución de sus capacidades intelectuales y profesionales. Nadie puede negar que la escuela que logra los objetivos educativos es aquella sustentada en una dirección capaz, transmisora de energía, dinamismo y afanes de cambio. Aunque la eficiencia no riñe necesariamente con la experiencia, el ciclo vital del sujeto tiene una curva descendiente que no podemos soslayar. La autoridad escolar en nuestra época ejerce influencia a medida que demuestra habilidades y destrezas necesarias para retomar las alternativas que nos presenta la educación moderna. En este sentido, se hace necesario pensar en otro tipo de dirección escolar, menos duradera, más dinámica, acompañada de adiestramiento frecuente a los que ostentan el cargo, autogestiva, democrática, etcétera. La permanencia ilimitada en el puesto reproduce los vicios del sistema educativo que se caracteriza por sacralizar figuras, recompensar a quienes han cometido el error de cerrarle el paso a la democracia y perpetuar la ineptitud y la corrupción.

Las consecuencias de una falsa y oprobiosa meritocracia han permeado las acciones cotidianas de la escuela. Ahora las

podemos detectar también dentro de las estructuras de mando. La dirección escolar se ha convertido en un pequeño castillo feudal desde el cual un hombre cobra con lealtades los beneficios en detrimento de la unidad y la participación colectiva, generando diferencias y desigualdades entre los docentes que dirige. En una palabra, ocasionando y preservando divisiones dentro del grupo para favorecer su permanencia en el puesto.

El cargo directivo debe desaparecer como responsabilidad administrativa autorizada ilimitadamente por la Secretaría de Educación Pública. Los desgastantes conflictos que se producen en el interior de algunas escuelas por una dirección sin dirección, deben obligar, más que a cambios de personas cuya autoridad degenerará posteriormente en nuevos y distintos conflictos, a cambios en la política de asignación de puestos.

La dirección escolar debe brindar atención más eficaz y manejar eficientemente sus asuntos, pero también formar parte de un rol que permita a todos los docentes asumir dicho papel. Para ello creemos que una dirección eficaz es una dirección que tiene que reducir su existencia a la de un período razonable de ejercicio administrativo durante el cual pueda hacerse una evaluación completa de la tarea realizada. En dicha evaluación podrán intervenir autoridades educativas, supervisores, consejos de personal directivo y docentes en calidad de observadores y coautores de las acciones realizadas por el director evaluado. Las representaciones sindicales intervendrían imparcialmente --

para hacer válidos los derechos del evaluado y certificar la legalidad de una posible ratificación en el cargo o su regreso al aula como maestro de grupo. De esta manera, cada escuela garantizaría para sí misma una dirección eficaz, consensuada y aprobada por autoridades educativas y sindicales, y sobre todo por los mismos docentes, dándole vida democrática al sistema escolar desde la escuela misma. Se evitarían con este proceso los vicios que aun en nuestros días son perceptibles en cada escuela con problemas de organización. Las flagrantes deficiencias del sistema escalafonario vigente, del cual ya hemos hablado en el primer subcapítulo, hacen suponer que estos puestos directivos han permitido la creación de "reservas de fuerzas" que los poderes institucionales han generado para la preservación y acrecentamiento de su perniciosa influencia. De esta manera se asegura la subordinación de los maestros a los múltiples controles del Estado. Se explica de esta forma el porqué de los "puestos de confianza" y otros cargos que no están sujetos a concurso escalafonario. Las líneas de ascenso están vedadas para quienes no comparten la política estatal; no así para aquellos advenedizos que por una dirección escolar pervierten sus propias convicciones pedagógicas abonando el terreno de la corrupción, la ineptitud, la mediocridad, etcétera.

El hecho de que las líneas de ascenso del sistema escalafonario sean exclusivamente verticales -con excepción, ahora de la elitista Carrera Magisterial- y que carezca de opciones rea-

les y promociones de tipo adverso, y que además los ascensos no signifiquen cambios en la actividad que realiza el beneficio y la capacitación, refleja la actitud protectora del Estado cuyos intereses distan mucho de ser preferentemente educativos para convertirse en mecanismos de autodefensa. Esta es la política educativa del Estado cuyos pregones son, en los hechos, una lamentable e indestructible paradoja.

Así pues, la permanencia de una misma persona en los puestos de dirección escolar de acuerdo con procesos de asignación donde se aplican no siempre criterios que tienen que ver con la calidad de la educación, nos permite afirmar que es fundamental dar pasos firmes hacia adelante en la lucha por democratizar la vida escolar dentro de las aulas y, todavía más, dentro del sistema escolar en general. A pesar de los escollos que presenta la cristalización de nuestra propuesta, una actitud vigilante y, desde luego, responsable y participativa del maestro puede conducir a la creación de espacios críticos que favorezcan su realización.

La dirección escolar podría adquirir provisionalidad lo antes posible. Todo cargo directivo debe estar ajeno a cualquier tipo de nombramiento que desconozca las capacidades, trayectoria educativa y pedagógica -que no política ni administrativa, como condición única-, así como sus habilidades y conocimiento del medio cultural, económico y social del medio en que está ubicada la escuela en que haya sido o vaya a ser nombrado.

Su nueva condición de periodicidad abrirá espacios para la supe
ración docente al generarse una posibilidad real de ascenso --
abierto a todos los docentes que no aspiran a ser viejos exper-
tos pero dogmáticos, sino maestros en plena etapa de madurez --
profesional y abiertos al diálogo, al intercambio, al mutuo re-
conocimiento personal y social, sin compromisos políticos ni --
partidistas, con ninguna ideología o corriente, únicamente el -
ideal de mejorar la calidad de los servicios educativos en ple-
no ejercicio de su responsabilidad social.

CAPITULO II

LA DIRECCION ESCOLAR: UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA

Nuestra perspectiva sobre la dirección escolar coincide, en parte, con el estudio realizado por Javier Uriz V. en su obra **La subjetividad de la organización (el poder más allá de las estructuras)** y con Daniel Katz en su **Psicología social de las organizaciones**. Ambas sostienen desde diferentes puntos de vista una idea que consideramos convergente con la nuestra: la dirección puede comprenderse intentando un cuidadoso análisis de las motivaciones individuales y de grupo que subyacen en la formación de la escuela como organización, las normas implícitas del grupo (maestros y directivo) que ya hemos explicado someramente en el capítulo anterior, y las normas institucionales caracterizadas por una estructura articulada ideológica y políticamente y que sirven de base a la escuela como parte de un complejo sistema de instituciones educativas y administrativas; éstas, a su vez, elementos de una organización mucho mayor que detenta el poder político y social: el Estado.

La relación fáctica que contrapone el rol directivo con el de los docentes en esa diferenciación, a veces manifiesta y otras basada en connotaciones conductuales, entre el que manda y los que obedecen. Se forma de esta manera una zona potencialmente conflictuada. Influyen en su formación las normas que provienen del sistema. Nadie ha participado en su establecimiento,

excepto ese ser ingente e invisible: el Estado. ¿Sus propósitos? En este punto queremos hacer una pausa, ya que todo sistema político cuida su perpetuación mediante férreos o sutiles sistemas de control. Nuestro ensayo no puede llegar tan lejos a pesar de vernos en la necesidad de mencionar algunos de los mecanismos de control político estatal que conocemos. Estas observaciones preliminares constituyen el lado político del estudio, y también el que más complicaciones nos ha presentado.

Por otra parte, la escuela como organización humana tiene una dinámica que no prevén las normas institucionales. Nos referimos a las cuestiones culturales, subjetivas, que permean en el funcionamiento de la escuela. Tanto alumnos como maestros, a pesar de estar sometidos a la necesidad de adaptación social -- dirigida por la escuela misma, la tendencia natural es hacia la independencia, la libertad, la rebeldía. Todas las representaciones de la autoridad nos parecen intentos de encarcelamiento psicológico. Las estructuras de una dominación implícita en cada una de nuestras obligaciones como docentes o alumnos favorecen una reacción de oposición a los privilegios de clase, y por lo tanto, a la existencia de puesto cuya jerarquía es propia -- del rol de mando. Este carácter diferencial que en el fondo entraña un dispositivo generador de divisiones y desigualdades -- dentro del sistema educativo, apoya nuestra perspectiva político-social que, en resumen, señala a la dirección escolar como un instrumento de control de calidad en las organizaciones edu-

cativas por una parte; y por otra, como un medio de control político al ser un puesto para cuya designación hay que alinearse a la política estatal.

El directivo y los docentes: ¿organización, grupo, gremio?

Determinar el tipo de relación que establece el director escolar con su personal docente implica un estudio de la escuela como organización humana, como institución. Esto se debe a que director y maestros a su cargo definen sus roles a partir de la realización de actos cotidianos estereotipados, cuya objetivación o concreción definitiva formaliza elementos normativos aplicables a esos mismos individuos en particular, garantizando así la existencia de la organización. La escuela que conocemos actualmente como activadora de la educación formal es, desde esta perspectiva, una organización.

Pero, por otra parte, los maestros y el director son individuos con cierta filiación, identidad, en la medida en que se reconocen iguales al realizar tareas en un ámbito con características semejantes. Esta filiación se hace objetiva al momento de la realización del trabajo. La relación es, por consecuencia, laboral. En este sentido, los maestros, independientemente de la jerarquía que ocupan en la organización escolar, constituyen también un gremio. Han formado un sindicato con leyes estatutarias, reglamentos, una estructura interna determinada; y además, una política e ideología que le dan sentido a su existencia.

La escuela se ve impregnada de la política sindical -en menor o mayor medida- durante el quehacer cotidiano, ora porque se efectúan movimientos de personal, se producen situaciones -- conflictivas, se realizan asambleas sindicales, cambios de dirigencias o delegaciones, etcétera. Así, docentes y directivos -mantienen una clara identificación gremial, resultado de un sentimiento de pertenencia de clase.*

Es precisamente este sentimiento el que promueve otra clase de interacción entre directivo y docentes. Nos referimos a la conciencia de grupo. Aunque nos parecen en este punto lazos más débiles, las características de los actantes tales como:

- a) Formalizar conductas mediante roles y normas,
- b) Compartir necesidades semejantes,
- c) Afectarse con situaciones externas,
- d) Establecer interacciones permanentes, a veces por lazos de perceptible convivencia, y otras por el peso de las normas, son ya las de un grupo.

Definir la relación directivo-docentes dentro de la teoría de grupos conduce a no pocas dificultades. Sin embargo, por las características antes señaladas y en base a observaciones realizadas, puede determinarse -al menos empíricamente- que esta con

*Nota aclaratoria: Utilizamos la palabra pertenencia en lugar de conciencia, ya que este último término, politizado ya en extremo, lleva connotaciones de carácter económico que podrían desviar el sentido social hacia el cual -lo hemos enfocado.

ciencia de grupo permea durante las interacciones tanto verbales como actitudinales en el ámbito social y laboral.

Nuestra visión tríplica de la relación social entre directivo y docentes favorecerá la ubicación de cada una de nuestras posteriores explicaciones y facilitará distinciones o aclaraciones pertinentes.

Hemos venido definiendo implícitamente el carácter opresor de la institución educativa por hacer aparecer el sentido político de su funcionamiento. Es debido a esto que directivos y docentes encuentran en el ámbito laboral la base de su desigualdad social: la necesidad institucional de la división del trabajo, característica del sistema político-económico actual. A partir de que se hace legítima la estructura jerárquica de la escuela, se prevé la aparición del mando, cuyas funciones prefiguradas por reglamentos y normas impuestas por el sistema reproducirán relaciones de dominación-subordinación. Desgraciadamente, los individuos inmersos en esta realidad institucional poco pueden hacer si no mantienen una actitud crítica al respecto. Enríquez Gutiérrez, analizando la institucionalización de la escuela desde la perspectiva de Berger y Luckman, **La construcción social de la realidad**, comenta: "... los individuos asumen su mundo social y a la institución como una realidad objetiva perceptible pero ajena a ellos y a sus condiciones inmediatas, sin reflexionar que dicha situación es producto de sus actos e in-

teracciones cotidianas". (16)

Y es esta condición institucional la que encierra demoledo ramente la fuerza de la normatividad escolar, que se patentiza casi inconscientemente por cada uno de nuestros actos cotidianos, se internaliza, se hace objetiva y, tipificada en los roles propios del docente y el directivo, finalmente se legitima. Pero aunque esta institucionalización tenga que darse en toda organización durante su fase de confirmación y fundamentación estructural, no justifica la existencia de una orientación conductual extrema y coercitiva por parte de los directivos hacia sus docentes. No tratamos de destruir la definición normativa de la dirección escolar a partir de una negación de sus actos. Pero sí consideramos sano y fundamental para la organización escolar que se redefina el papel del director y los docentes, por supuesto para que toda la gama de relaciones entre ellos constituya un mundo social e institucional orientado hacia el fortalecimiento de la escuela como productora de valores y conocimientos; que se transforme en una institución de nuevas relaciones humanas tendientes al logro de mejores condiciones para alcanzar la calidad educativa. Es necesario promover estas relaciones, pues la escuela de hoy debe ser la forjadora de una democracia fundada en el respeto, el derecho a la crítica y la participación en la selección del personal directivo. Katz y L.

(16) Revista Mexicana de Pedagogía. Año III, No. 32, p. 9.

Kahn hacen patente esta necesidad cuando señalan que "las organizaciones poseen una estructura legislativa democrática o no la poseen. No son igualmente democráticas las organizaciones en que el proceso legislativo queda en manos de un cuerpo político o de representantes elegidos..."⁽¹⁷⁾

Otra de las limitaciones de la escuela como organización es su reducida influencia en el individuo. Docentes y directivos en la escuela son casi instrumentos reproductores, perpetuadores de una cultura, de una ideología y una política a las que por definición de sus propios roles no pueden oponerse ni censurar.

Fuera de la escuela, estos mismos individuos quedan expuestos al mismo desamparo que un ciudadano común, que es "liberado" de su rol específico para constituirse en un átomo social. En este momento, el individuo -docente o directivo- ya no es parte de la organización escolar, sino que afronta una problemática distinta que lo aísla casi hasta la nulidad. Es ésta la causa principal por la que la organización escolar es subjetivamente débil y no protege al individuo sino a cambio de su seguridad laboral, su lealtad, su ciega obediencia. Katz y L. Kahn son muy claros al ratificar que

(17) KATZ, Daniel y KAHN, Robert. Psicología social de las organizaciones. - p. 126.

... la organización no domina toda la vida de la persona. El individuo no sólo tiene las relaciones de su trabajo, sino las de su familia, sus amigos, sus aficiones y compromisos muy distintos de aquel de su papel organizacional; en otras palabras, su compromiso con la organización es fragmentario, no total. (18)

Es en este punto donde creemos que directivos y docentes se proponen inconscientemente objetivos organizacionales que no comparten como individuos sino por mera necesidad extraeducativa. El sentido de la organización educativa persiste en cada uno de los actos del individuo a pesar suyo, y el nudo de relaciones entre los miembros constituye una red de interacciones debilitadas por el simple hecho de ser "obligatorias" o al menos convencionales. Pero no hay que olvidar que la escuela es una institución educativa. Forma parte de un sistema en el que se presuponen utopías y se practican iniquidades, en el que se dice y se dicta, pero se desdice y se omite. Nuestro sistema escolar es el perpetuador del poder y semillero de utopías; ése es, por decir algo, su fondo. En la práctica, la escuela es una organización sociopolítica: reúne individuos, formaliza sus relaciones, los "acomoda" en su estructura, les da cierta investidura a unos y mantiene las esperanzas en otros, orienta ideológicamente, impone normas para preservarse a sí misma buscando el consenso de unos cuantos mediante mecanismos legales y justificaciones filosóficas, preceptos académicos, etcétera. En resumen, la escuela reproduce las condiciones propicias para eterni

(18) Ibid. p. 226,

zar el poder de unos cuantos y, apropiándose de la subsistencia y la existencia de los demás, asegurar su dominio absoluto.

En oposición a esta realidad, los maestros forman otro grupo denominado gremio. Ambos términos, grupo y gremio, no requieren matices lingüísticos. El gremio es un grupo, puesto que

... un grupo es una unidad social constituida por un número de individuos que poseen un status y unas relaciones mutuas de papel estables hasta cierto punto en un momento determinado y que tienen un conjunto de valores o normas que regulan su conducta, por lo menos en asuntos de importancia para el grupo. (19)

Efectivamente, directivos y docentes constituyen un grupo, pero además, por ser trabajadores de la educación, ejercen la misma profesión, son un gremio.

Es quizá en este ámbito donde el maestro encuentra una mayor separación entre él y la organización escolar. El sindicato es un refugio, muy a pesar de las opiniones contrarias. Preocupado por la educación y su destino, afronta las necesidades primordiales del maestro. Sin embargo, su propia acción es atacada por el Estado sediento de poder, las instituciones políticas -- que buscan filiaciones partidarias corruptas o hasta por individuos -empresarios en su mayoría- que ven afectados sus intereses económicos con la existencia de los sindicatos.

Finalmente, la dirección escolar, considerada como un car-

(19) BONFIL y CASTRO, Ma. Guadalupe. Op. Cit. p. 26.

go administrativo que facilita el ejercicio del poder, debiera ser ocupada, como lo hemos venido señalando reiteradamente, por individuos capaces, inteligentes, visionarios. La idoneidad de esta persona tendrá que estar constituida por su probidad, su amplio criterio y suficiente conocimiento de la realidad educativa y escolar.

Directivos y docentes pertenecen a una organización escolar y a un gremio. Son un grupo institucional, por una parte; y un grupo de clase, por otra. Su definición de metas comunes, su clara postura crítica y reflexiva hacia el sistema escolar y social, así como la construcción de relaciones humanas y laborales basadas en el respeto individual y profesional, la democracia y la libertad de método, constituyen los elementos que fundarán una educación de calidad. Nuestras acciones más conformes a la realidad hacen perdurables los problemas. La anquilosis es propia de organismos degradados. La transformación de la vida escolar viene de arriba y de abajo; ambos frentes en mutua correspondencia, son los que institucionalmente posibilitan dicho cambio. Por ello Gustavo Adolfo Enríquez Gutiérrez, atinadamente ha dicho:

Tanto la imposición como el cambio institucional dependen y son el producto de las personas, de tal manera que al tratar de cambiar o tratar de comprender la vida institucional, es menester conocer el actuar de las personas; solamente en este sentido, se puede lograr un estudio sobre la vida en la escuela o la transformación de la misma. (20)

(20) Revista Mexicana de Pedagogía. Op. Cit. p. 14.

Ausencia de liderazgo como vacío de poder real

Cuando en uno de nuestros capítulos anteriores hablábamos de autoridad, hicimos una predicción al tema de este apartado: necesitamos líderes en educación. Lo hacíamos patente de esa manera porque la autoridad real es aquella que no se hace obedecer, sino que es obedecida en silencio. Pero ¿qué significa ser líder y, sobre todo, líder escolar?

Para responder a esta pregunta haremos algunas precisiones teóricas.

No olvidemos que directivo y docentes constituyen un grupo dentro de una organización. Integrados a ésta, resuelven todo tipo de problemas relacionados con el objetivo central de la organización: educar o por lo menos instruir. La realización de las tareas se facilitan mediante una asignación específica a los individuos que intervienen, dando lugar al surgimiento de las funciones o roles. Es así como aparecen las funciones de mando, que deben ser realizadas por sujetos con poder a los que llamamos directivos o líderes. Así lo señala Javier Uriz U.:

... las organizaciones y grupos relativamente organizados [...] facilitan la convivencia mediante una aportación específica: asignando unas tareas compatibles a cada uno de sus miembros, unas tareas compatibles con las de los demás, coordinadas y focalizadas hacia el objetivo común que la propia organización o grupo define. (21)

(21) URIZ, Javier. La subjetividad de la organización. (El poder más allá de las estructuras). p. 170.

Es así, pues, como las organizaciones mismas se dotan de órganos con facultades extraordinarias para la realización de tareas específicas. Constituye, por lo tanto, una jerarquía la posición que ocupa una persona que ejerce el liderazgo. Esta jerarquía está validada y reconocida por los demás miembros de la organización cuando el sujeto-líder actúa, constituye un privilegio pero también una gran responsabilidad, la cual deberá traducirse en cada una de sus conductas y realizaciones individuales.

No resulta equivocada esta somera descripción que hace Gutiérrez Núñez acerca del carácter de un líder:

El carácter del líder es como el diamante: debe ser pulido con paciencia y pericia. El líder diamantino marca a los que le rodean las metas a alcanzar porque está dedicado al cien por ciento a su tarea, se somete asimismo y es obstinado en la consecución de sus objetivos, basada en tres virtudes fundamentales: dedicación, disciplina y determinación.⁽²²⁾

Una de las características del líder es la de saber vincularse a las necesidades de los individuos que dirige, incluso trasciende este saber y busca en el grupo dirigido nuevas y sentidas necesidades a las cuales busca respuesta. Aclaración pertinente: no busca influir en los planteamientos personales de los demás porque no lo necesita, pues tiene la "capacidad de arrastre" y con ella busca permanentemente el cambio, con impre

(22) GUTIERREZ NUÑEZ, Rodolfo F. Revista Expresión 16 No. 1. p. 20.

visibles comportamientos, actos espontáneos y deslumbrantes, mas no desequilibradores.

Otra de sus cualidades es su carácter innovador. Esta impasible serenidad y constante búsqueda de necesidades que aún no han sido resueltas, su insaciable sed de hacer algo diferente a lo que hacen los demás, hacer a un lado lo rutinario, la monotonía, la falsa seguridad que da la inmovilidad y preferir lo desconocido a lo conocido.

Por último, y quizá la mejor característica del líder sea ésta: no es nombrado por ninguna autoridad. Javier Uriz explica mejor esta conveniencia: "El líder no es nombrado por ninguna - autoridad, sino que aparece o surge de manera relativamente espontánea en las situaciones en las que una o varias necesidades nuevas son sentidas por diferentes individuos".⁽²³⁾ De esta manera, ¿cómo encontrar directores escolares que sean verdaderos - líderes? ¿Cuántos de ellos son realmente innovadores, perseve-- rantes, carismáticos? ¿Cuántos tienen esa capacidad para detectar necesidades nuevas, saber internalizarlas en sus trabajado-- res y organizar operativamente actividades tendientes a resol-- ver esas necesidades? Si el líder es esa persona que no actúa - como lo hacen los demás, sino que afanosamente busca caminos -- nuevos, alternativas viables y novedosas, logrando de esa forma que la mayoría del grupo dirigido actúe como él, ¿será posible-

(23) URIZ, Javier. Op. Cit. p. 177.

encontrar al menos un número significativo de ellos en nuestras escuelas? ¿Dónde encontrarlos si en nuestra escuela predomina - el administrador, el burócrata confinado a los quehaceres técnicos? ¿Acaso es ese directivo ansioso de reconocimiento y de poder, el duro, el amenazador, el autoritario cuya perniciosa influencia conduce a su escuela hacia el ciego sometimiento y la apatía? Naturalmente aquí se percibe la ausencia del liderazgo. Es evidente que se requiere otro tipo de liderazgo en la escuela. Lo que no podemos negar es que en todo ámbito donde existiera más de un individuo se potencializa el ejercicio hegemónico, se crea el poder. Sin embargo se requiere un liderazgo con poder - real, no ficticio. La capacidad no la dan los años, ni un nombramiento, ni una carpeta llena de título académicos, sino una sensibilidad natural o aprendida para aplicar los conocimientos, la experiencia y la autoridad legal en el momento y la forma -- precisos. De esa manera tendrá mayores oportunidades para obtener y ejercitar el poder que ostenta el liderazgo verdadero. En el **Manual de funciones del directivo para escuelas primarias** - queda específicamente establecida la necesidad de este líder: - "Para el correcto desarrollo del proceso educativo en el plantel se requiere del ejercicio de un liderazgo que sea capaz de lograr armonía, coordinación y estabilidad en las relaciones y acciones de los elementos que integran la comunidad escolar".⁽²⁴⁾

(24) SEP. Manual... Op. Cit. p. 46.

El vacío de poder real que deja la ausencia de un liderazgo auténtico es generalmente aprovechado por líderes recurrentes o coyunturales que, a la postre, falsean sus propias convicciones, engañan al grupo que dirigen y promueven relaciones laborales difíciles, dando lugar al conflicto. La necesidad de un liderazgo escolar nuevo y eficaz constituye una preocupación básica si deseamos mejorar la calidad del servicio educativo. Se necesita, pues, en el director escolar un nuevo perfil: el perfil del líder, que según Hanne B. Manhinney, es el verdadero promotor del cambio y debe reunir ciertas características:

... la escala de complejidad en los sistemas sociales actuales requiere que los líderes de la educación se transformen en agentes promotores de cambio capaces de persuadir a actuar por medio de su estilo de dirección y que hagan uso de sus lecciones sobre un cambio dinámico [...]

Los líderes en las escuelas deben tener la capacidad para trabajar con polos opuestos:

- Trabajar simultáneamente, promoviendo cambio y permitiendo que el autoaprendizaje madure.
- Estar preparado para una jornada donde no existe certeza de nada.
- Viendo los problemas como fuentes de soluciones creativas.
- Con visión, pero sin permitir que la misma visión -- los ciegue.
- Valorando al individuo y al grupo.
- Incorporando las fuerzas descentralizadoras y no centralizadoras, siendo internamente cohesivo, pero externamente orientado.
- Valorando su capacidad como agente promotor de cambio, y luego encaminar todos estos elementos hacia una ruta que cambie el sistema. (25)

Lo anterior hace suponer que el líder no constituye una

influencia basada en la posición que ocupa en la estructura de poder dentro del sistema escolar. Sus decisiones cada vez más impredecibles son aceptadas en virtud de la aprobación mayoritaria de los demás. El uso que un líder hace de su propia posición jerárquica no tiene valor por sí mismo, sino que en la medida que es el resultado de las necesidades fundamentales detectadas por él, difundidas en el grupo y reconocidas por éste como prioridades. Nadie puede ostentar un liderazgo si realiza aquellas actividades propias de su función especificada en el rol institucional, puesto que su tarea es inherente a su responsabilidad; tampoco puede ser líder aquel cuya característica distintiva sea la informalidad de su conducta. Cualquier líder verdadero surge en situaciones de verdadera necesidad y sus decisiones constituyen alternativas de solución que ejercen sobre los demás una influencia innegable.

El poder de un líder radica también en su habilidad para lograr alianzas internas que apoyen sus propuestas; en su destreza para aprovechar las oportunidades que se le presentan en situaciones específicas, para planear y llevar a cabo prácticas de colaboración. De ahí que el director de una escuela deba ser preparado para el ejercicio de un liderazgo auténtico, aprendiendo básicamente la necesidad de colaboración dentro de la escuela, el trabajo conjunto con padres de familia y la comunidad, así como la participación en actividades interescolares e interdirectivas (con otras escuelas y otros directores y admi-

nistradores). El líder educativo sabe identificar estas necesidades, elige patrones apropiados de organización y solución de los problemas; por lo tanto, es una persona que ve antes lo que nadie ve, y actúa como pocos lo harían.

La idea de liderazgo puede ser asociada entonces con la práctica de acciones coherentes, racionales, coordinadas y objetivas dentro de sistemas sociales complejos, dentro de los sistemas constituidos por leyes implícitas que hay que sortear, y normas establecidas "ex profeso" para la conservación de la organización y el logro de sus fines.

Por eso, uno de los problemas que enfrenta el liderazgo en relación con el mantenimiento de un ambiente de colaboración lo constituye la existencia de múltiples contextos dentro de la organización, los cuales imponen límites basados en convenciones institucionales derivadas de las normatividades restrictivas y una burocracia administrativa absorbente, así como de la naturaleza propia de la escuela como estructura organizacional. Hanne B. Manhinney no se equivoca cuando menciona que "las escuelas son instituciones rebeldes con las cuales no es fácil trabajar y llevar consigo un sustancial equipaje de suposiciones implícitas y de prácticas fundamentales".⁽²⁶⁾

La solución a los problemas del liderazgo pueden, de acuerdo

(26) Ibidem. p. 13.

do con nuestra perspectiva, resolverse dentro de la misma escuela mediante el establecimiento de relaciones humanas basadas en la convivencia, la libertad y el respeto, desde el punto de vista de las interacciones personales; o en la distribución equitativa de responsabilidades, un liderazgo compartido y el establecimiento de procesos democráticos, desde el punto de vista laboral. No olvidemos que la escuela es transformadora, promueve -- cambios en los que educan y los que aprenden. En ella el factor humano es de suma importancia. Maestros y directivo aprenden -- sus papeles institucionales, se adaptan mutuamente y trabajan -- favorablemente cuando existe una motivación. Y es precisamente un liderazgo eficaz el único que hace posible estos procesos -- escolares:

1. Aceptación del rol o papel dentro de la organización.
2. Ambiente de trabajo colectivo.
3. Adaptación y reconocimiento de las diferencias individuales de los miembros de la organización, y
4. Una motivación para el trabajo.

Es así como el vacío de poder real recupera terreno al ser reemplazado por un liderazgo auténtico. Las escuelas tienen -- grandes posibilidades de lograr calidad en el trabajo si los -- puestos de dirección se convierten en centros de verdadero liderazgo; si se logran roles intercambiables y se comparten responsabilidades humanas y profesionales en la organización escolar; si el líder escolar es capaz de promover cambios importantes en

todos los aspectos de la vida escolar que se traduzcan en transformaciones sustantivas en la conducta laboral; si la estructura formal existente se reorganiza reemplazando en los puestos directivos al factor humano que amenaza con burocratizar y ejercer un poder inmortal e inmoral dentro de la organización, si existe capacidad organizacional para desechar las relaciones de sumisión y amenaza entre directivos y docentes, y para eliminar sus efectos. Sólo si se influye sobre los individuos para que se dediquen a una conducta organizacionalmente apropiada, estamos ante el liderazgo. El líder efectivo permite mayor autonomía e influencia.

El director como administrador

Katz y L. Kahn señalan que en "la administración, el más bajo nivel de liderazgo, puede resultar eficiente o torpe, útil o lleno de trabas".⁽²⁷⁾ Compartimos esta afirmación porque la estructura burócrata del sistema educativo constituye un aparato administrativo que en muchas ocasiones entorpece el trabajo del docente. Los horarios, las listas de asistencia, las tarjetas de calificaciones, la cooperativa escolar, la hora de entrada y salida de la escuela cuyo registro es ineludible, son sólo algunas de las conductas laborales que obedecen a requerimientos burocráticos. Las cuestiones técnicas de la escuela dependen directamente de la estructura organizacional del sistema.

(27) KATZ, Daniel. Op. Cit. p. 363.

El director como administrador debe poseer los conocimientos técnicos necesarios, comprender las reglas de la estructura burocrática convencional y preocuparse por ser justo, consecuente y equitativo en la aplicación de sus atribuciones técnico-administrativas. Es un atributo del director conocer ampliamente la administración escolar. Pero ¿qué es la administración escolar? Según A.A. Albarrán:

Administración escolar es el sistema de conocimientos y normas que regulan las relaciones de las instituciones escolares con la sociedad y con el Estado. Comprende la intervención del Estado en la vida de las escuelas y, recíprocamente, el influjo de las instituciones escolares en el orden social y jurídico de un país. (28)

En este sentido, el director como tal es el responsable de llevar a cabo la política educativa del Estado en su escuela; es un instrumento de poder. De ahí que la posición administrativa debe conjugar dos cosas: el uso racional de su autoridad administrativa y de su poder ejecutivo con una postura de liderazgo basado en el mantenimiento de un ambiente apropiado de trabajo, en el cual los docentes que trabajan dentro de su escuela puedan alcanzar plenamente las metas planteadas con una mínima cantidad de esfuerzo, recursos y tiempo. La inconveniencia sea permitida esta palabra- del director-administrador consiste en que su autoridad, generalmente procede de su nombramiento, y muy pocas veces éste se basa en la capacidad de liderazgo y au-

(28) ALBARRAN, Agustín. Op. Cit. p. 14.

togestión, así como en su autoridad académica sobre la realidad educativa concreta que aquél tenga. El administrador, efectivamente, es un líder, igual que el directivo; pero sus existencias únicamente son concebidas como requerimientos formales de la estructura burocrática. El administrador es, sobre todo, un gestor. Sabe su función y la de los demás sólo porque existe en las normas, y no se sale de ellas. Para él, la institución basa su existencia en el respeto a las normas y reglamentos y no en el trabajo de su personal docente. No es un verdadero líder; es un medio de control, ya que el auténtico líder siempre es previo a la organización, mientras que el administrador necesita ser nombrado por ella. Javier Uriz expone claramente la oposición entre líder y administrador:

El líder se vincula a las necesidades de los individuos. Destaca por su capacidad de arrastre de los demás. Busca el cambio e incluso la revolución. Actúa en forma imprevisible, con espontaneidad e incluso con desorden. El administrador en cambio responde predominantemente a las necesidades de la organización por encima de las de los individuos [...] exige unos comportamientos precisos apoyados generalmente por un aparato coercitivo. No busca el cambio sino la estabilidad. Actúa de acuerdo con normas y procedimientos preestablecidos, evitando cualquier veleidad de improvisación. Es el hombre o la mujer de la organización y del orden. (29)

Todo hace suponer que el director escolar, si quiere ser líder, debe despojarse no de sus responsabilidades administrativas, sino de aquellas conductas autoritarias basadas en el ejer

(29) URIZ, Javier. Op. Cit. p. 175.

cicio de un poder que realmente no tiene y que debe adquirir en la medida que en sus acciones se traduzca el caudal suficiente de experiencia; tendrá que ser el reflejo de sus convicciones personales vistas a través de ejemplos de coherencia entre los valores que proclama y los actos que realiza. Si no llega a reunir estas características, entonces es inútil y engañoso continuar considerándolo "líder formal"; será simple y sencillamente un directivo, un administrador, pero no líder. De ahí que la postura del director escolar como administrador de los bienes materiales no requiera más de un nombramiento sin garantía de liderazgo, y que consecuentemente constituya éste una de las causas principales de la falta de liderazgo en la escuela. Además, tradicionalmente los directivos de las instituciones educativas no han sido formados en particular para su función. Los problemas del director de una escuela no son, como se puede apreciar, específicamente educativos. Tal y como lo señala Javier Tolentino García en su artículo "Epistemología y paradigmas para la administración de las escuelas": "En general, la tarea del directivo -administrador- es conducir a la institución, lo cual lo lleva a cumplir con la gama de funciones del proceso administrativo: planeación, organización, integración, dirección y control".⁽³⁰⁾ Y son precisamente estas funciones de carácter administrativo las que deberá desempeñar el directivo-líder sin menoscabo de su figura como líder. Compartir ambas

(30) Revista Mexicana de Pedagogía. Op. Cit. p. 27.

responsabilidades implica una nueva formación -como ya lo hemos señalado en líneas anteriores- de los administradores en el ámbito escolar. Muchos de los problemas del sistema educativo en la actualidad, no son, como muchos dicen, producto de lo que -- ocurre en el aula; son más bien problemas de conducción, de la falta de una eficiente dirección escolar,

El director como administrador asume su carácter de gerente empresarial: busca eficiencia, efectividad y calidad del producto. Sin embargo, el producto obtenido en una escuela, a diferencia del que se obtiene en una empresa -el cual siempre puede estimarse en términos cuantitativos- no puede expresarse más -- que cualitativamente, en la medida en que los resultados del - aprendizaje de los alumnos y el trabajo de los docentes coinciden con los objetivos propuestos en los planes y programas educativos. En teoría, cualquier persona puede llegar a ser director de una escuela; pero desde nuestro punto de vista, saber -- administrar no siempre es garantía de una eficiente realización del proceso directivo.

El administrador escolar propende, pues, a realizar funciones que se circunscriben a las disposiciones legales que provienen de la Secretaría de Educación Pública, emanadas del artículo tercero constitucional y de los reglamentos que sobre este - aspecto se han expedido. En una palabra, la limitación más grande del administrador para poderse erigir como líder de su escuela la radica en su poder y autoridad para hacer cumplir las leyes.

Su poder, en nuestro caso, queda manifiesto por el cargo que ocupa y no por la manera de ejercerlo. Cuida de los intereses de la institución y del sistema al cual pertenece. Su política no puede ser distinta a la del Estado en materia educativa. La organización escolar queda supeditada a los lineamientos administrativos. Pero quizá la desventaja mayor de un administrador escolar sea el no tener suficiente experiencia como docente o el hecho de no continuar alternando su tarea administrativa con la práctica docente.

En Alemania, por ejemplo, los líderes en las escuelas continúan impartiendo clases. Los directores dan por lo menos dos clases por semana. En un GYMNASIUM, el subdirector "puede tener que dar la mitad de clases que un maestro de tiempo completo; el subdirector de una escuela primaria, por lo general tiene sólo dos clases libres por semana".⁽³¹⁾ En las escuelas alemanas, únicamente las secretarías y los guardianes (los que en nuestro sistema escolar se llaman veladores) no imparten clases.

Los alemanes han descubierto que un líder escolar, independientemente de la jerarquía que ocupa, nunca debe apartarse por completo del quehacer docente. Por una parte, porque ve de cerca la realidad educativa de su escuela y siente los problemas más urgentes a resolver; esto posibilitaría una mayor eficiencia en la supervisión administrativa y la puesta en marcha de

(31) C. HAUSMAN, Delbert y L. BOYD, William. Revista Ecuador No. 9, p. 27.

proyectos escolares viables y acordes con las circunstancias - propias de la escuela. Por otra parte, significaría un ahorro - económico enorme, sobre todo en las escuelas donde se trabaja - por horas, el hecho de que directivos, subdirectores y coordinadores de tiempo completo con horas "de gabinete" pasaran a ocupar horas de clase de acuerdo con su perfil académico. Desde el punto de vista administrativo habría elementos de juicio prácticos para emprender nuevas tareas y adaptar los procesos administrativos tradicionales a lo que podríamos denominar liderazgo - administrativo real. Disminuirán así las plazas de oficina que - no son indispensables. Se evitaría el problema de la burocratización excesiva, mismo que en Estados Unidos es alarmante: "Los Estados Unidos tienen la proporción más alta de personal administrativo en las 19 naciones industrializadas [...] ya que más de la mitad de la fuerza laboral educativa de los Estados Unidos, no imparte clases".⁽³²⁾

En México, sin temor a equivocarnos, existen alrededor del 90% de los directores en escuelas primarias y casi el 100% de - los de nivel secundaria que no se desempeñan como docentes. Las URSES y las Subunidades Administrativas cuentan con personal - administrativo alejado de las aulas. Los directores permanecen - en sus cargos largo tiempo sin ser reemplazados. Existen maestros que siempre han mostrado interés por ascender en la pirámi

(32) Idem. p. 27.

de posicional de maestros de grupo a director (en el caso de las primarias) o de docente a coordinador, subdirector o director (en el caso de las escuelas del nivel secundaria) porque, ciertamente, estas posiciones ofrecen salario adicional, experiencia administrativa y, por supuesto, menos clases (o ninguna) por semana.

Concluimos, pues, que en nuestras escuelas puede darse un cambio radical en la administración escolar. Aparte de nuestra propuesta de que el directivo-administrador no dirija sin continuar en contacto directo con los grupos, podríamos de una vez por todas llevar a cabo una administración escolar de acuerdo con los principios técnicos que señala el **Manual del director del plantel de educación primaria**:

- a) Principio de la coordinación de intereses.
- b) Principio de la impersonalidad de mando.
- c) Principio de la resolución de conflictos.
- d) Principio del beneficio del conflicto.
- e) Principio de la autoridad como liderazgo.⁽³³⁾

Quizá con verdadera voluntad de cambio y con prácticas innovadoras de administración y dirección escolar, pueda llegarse a establecer un liderazgo que posibilita una práctica educativa con auténtico profesionalismo y responsabilidad. Aunque no somos un país todavía a la altura de las naciones altamente desarrolladas, podríamos intentar que nuestra educación se base en-

(33) SEP. Manual... Op. Cit. p. 55.

el constante entrenamiento de los maestros, exigir a los administradores capacidad para dar clases mientras desempeñan funciones administrativas, pues sólo puede explicarse el éxito de la tarea administrativa a futuro en tanto que los administradores en puestos de dirección escolar sean permanentemente capacitados en actividades pedagógicas antes de ser colocados en tales posiciones.

Los líderes escolares son los que están en permanente contacto con los alumnos y con los maestros, porque son, antes que nada, maestros "PRIMUS INTERPARES".

La dirección democrática

Es de vital importancia que dentro de cualquier institución educativa se viva democráticamente. En la práctica democrática las relaciones entre los individuos tienden a la colaboración, se destierra el temor y el amedrentamiento, se evita el silencio y la pasividad, fomentándose la expresión libre y la participación responsable.

Mucho se ha escrito del ejercicio de la democracia, sobretudo en su perspectiva política. El director escolar no solamente protagoniza la organización de la escuela, sino que establece políticas de acción con base en normas prescritas por la autoridad educativa del sistema. Dentro de estas políticas, sin embargo, implementa acciones acordes a una visión personal de las necesidades que detecta. Es así como cualquier cambio en la

orientación organizativa de la escuela se traduce en una política laboral, administrativa y social que el director debe comunicar al resto de los trabajadores. Para ello será conveniente - determinar las formas de participación de docentes, secretarias y personal de apoyo; es decir, tomar decisiones. Es el momento de crear alternativas de intervención democrática, echar las -- cartas sobre la mesa y decidir el destino de la organización en el tiempo y el espacio establecidos. El director deberá tomar - en cuenta que sólo mediante la participación activa de los docentes y demás trabajadores de la escuela crearán expectativas reales de éxito. Las relaciones sociales entre su personal tendrán que establecerse con fundamento en el diálogo abierto, el debate, la confrontación de opiniones con respecto a las diferencias individuales, la crítica constructiva y la solidaridad interna. La dirección debe despojarse lo antes posible de posturas inflexibles y retrógradas; desarrollar, en cambio, proyectos propositivos, configurando un espacio de alternativas donde cada miembro del equipo tenga oportunidad de expresar sus propias propuestas y planteamientos.

Todo lo anterior supone, pues, una dirección escolar democrática, Katz y L. Kahn previenen sobre los efectos que ella -- provocaría en las decisiones directivas: "En la organización - democrática es característicamente diferente la distribución de poder respecto a ciertos tipos de decisiones..."(34)

(34) KATZ, Daniel. Op. Cit. p. 236.

En efecto, democratizar el proceso directivo conllevaría una serie de cambios conductuales en los individuos, así como reformas en las políticas organizacionales de la escuela. Para responder a estas transformaciones básicas con criterios cualitativos, hemos de considerar una significativa reducción del poder directivo. Aclaración: no eliminar el rol directivo ni proponer la anulación definitiva de sus funciones específicas, sino compartir con los demás miembros de la escuela aquellas determinaciones fundamentales para el desarrollo del proceso educativo. En el plano administrativo, el director podrá auxiliarse del resto de su personal de acuerdo con sus correspondientes funciones. Se trata de una distribución del poder directivo como centro de decisiones, ampliando la participación activa de los demás elementos del grupo.

Esta visión de la función directiva conduce a considerar en otros términos no tradicionales las definiciones del rol directivo, pero naturalmente, también el papel docente. La distribución democrática del poder ejecutor de la dirección escolar implica asumir por parte del resto del equipo -docentes, administrativos y demás trabajadores- nuevas responsabilidades. Una disminución tutelar del director exigirá de ellos capacidades nuevas en la ejecución de sus tareas, mayor eficacia y calidad en el trabajo. Serán las nuevas reglas de la organización, pero serán al menos, resultado del ejercicio democrático, de los nuevos valores y de una autoridad despersonalizada, menos omnipo-

tente y arbitraria. Democratizar la dirección implica un reordenamiento de las jerarquías, una distinta legitimación del poder de autoridad y la transformación radical de las relaciones institucionales entre el caudillo (director) y sus huestes (docentes).

De acuerdo con Katz y Kahn, habría que oponer una organización jerárquica a una organización democrática. Ambos modelos - representan lo que en el ámbito escolar sucede y lo que se plantea como una alternativa a futuro.

Ellos señalan que "en los tradicionales sistemas de autoridad, la gente no obedece reglas promulgadas, sino las directivas venidas de una persona que ocupa una posición de autoridad - a causa de haber heredado el puesto por derecho".⁽³⁵⁾ Desgraciadamente, en las estructuras burocráticas modernas, ha sido muy difícil lograr modificaciones importantes en las formas de ejercer la autoridad. Son generalmente imperativas, se les atribuye una legitimidad de orden casi feudal, argumentando cuestiones - legales, y las reglas impuestas son de tal manera inviolables - que se torna casi imposible establecer una relación democrática entre quien ordena o dirige a quienes están subordinados o son dirigidos. Así pues, democratizar implica una ruptura con los - tradicionalismos.

(35) KATZ, Daniel. Op. Cit. p. 236.

Las decisiones unipersonales son característica exclusiva de los modelos jerárquicos en donde la posición privilegiada de mando en la pirámide ascendente es el único requisito para ordenar. El poder jerárquico de hecho impone una política organizacional y distribuye funciones a todos los miembros porque para él la única directriz de sus acciones es el respeto a la norma.

La concentración del poder en las estructuras jerárquicas conduce al orden, pero no necesariamente produce un mejoramiento sustancial del trabajo. Hay quien ha proferido esta perogrullada: "política es lo que mi jefe decide". Cabría entonces hacer la siguiente pregunta: ¿es el director escolar una autoridad política intocable? ¿Es la conducta silenciosa y tímida del maestro ante la autoridad escolar de mayor importancia que su participación activa, crítica y responsable en relación con las políticas de la escuela y el quehacer docente? Definitivamente, hay mucho de culpabilidad en la forma tan insistente y sistemática como la escuela elimina los dos impulsos fundamentales de la vida democrática: la capacidad crítica y la participación.

En el modelo de organización democrática las decisiones adquieren un valor mucho mayor cuando son el resultado de la intervención colectiva de los miembros. Cualquier separación es por necesidad estructural, mas no funcional. En los actos, la democracia organizacional permite, no la abolición de la autoridad que representa entre sus subordinados, sino su legitimación con base en el consenso y la distribución adecuada del poder.

La escuela es una organización que necesita democratizarse mediante la redefinición del rol directivo, principalmente, y del rol docente. Ante sociedades más críticas y participativas, la escuela que no es democrática es una escuela de museo. Por eso, como dice Francisco Gutiérrez: "Buscamos en consecuencia una escuela comprometida en la recreación de una democracia participativa y en la vivencia de un pluralismo de ideas".⁽³⁶⁾

(36) GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política, p. 119.

CAPITULO III

RELACIONES LABORALES

Un conjunto de individuos que se relacionan periódicamente al reconocerse integrantes de una estructura organizacional para el logro de determinados fines constituyen un grupo de trabajo; y todas las interacciones que se verifiquen en cada una de las partes del proceso, signadas o no de antemano por la propia organización, se denominan relaciones laborales.

Que haya o no excelentes relaciones laborales entre las diferentes partes del grupo de trabajo es responsabilidad de cada uno de los miembros. Sin embargo, reconociblemente podemos aceptar que en los grupos de trabajo más o menos solidarios existen factores menos subjetivos para lograr llevar al grupo hacia el logro de sus metas. Estos factores están determinados, entre otras causas, por el tipo de interacción grupal, la forma como se ha integrado el grupo, los flujos de comunicación o diálogo entre los miembros, la cooperación y, en gran escala, la calidad del liderazgo con que se cuente. Todos estos elementos establecen la causalidad de los grupos de trabajo plenamente integrados o desintegrados. Consecuentemente, permiten descubrir ambientes laborales idóneos.

Parece ser que el elemento aglutinante es la comunicación. El factor humano dinamiza procesos sociales mediante redes de comunicación perfectamente reconocibles. Estas formas de comuni

cación suelen ser de suma importancia para el funcionamiento de cualquier grupo, organización o sociedad. Es una idea bastante aceptada el hecho de que muchos de nuestros problemas, tanto -- individuales como sociales, son a causa de una comunicación inadecuada y defectuosa. Pero si nos olvidamos de las condiciones del sistema u organización en las que se ven inmersos los individuos, y que implícitamente influyen en sus conductas, corremos el riesgo de subjetivizar equivocadamente el problema. En las relaciones laborales óptimas, tanto el sistema social o institucional como las formas de comunicación que establecen los miembros de los grupos de trabajo colaboran incesantemente. Los grupos en conflicto son comúnmente integrantes de sistemas institucionales burocratizados y de escasa dinámica dialógica en el interior. Los grupos integrados están regidos por una organización institucional autónoma y menos jerárquica, y la comunicación entre los miembros fluye en ambas direcciones: del trabajador a la institución y viceversa.

Pero el problema de las relaciones laborales en el ámbito escolar reviste una heterogénea causalidad que resulta muy compleja de señalar y analizar. No obstante estas inconveniencias, pensamos encontrar explicaciones, si no científicas, al menos - verosímiles, en el análisis de los flujos de comunicación entre directivos, docentes, administrativos y de asistencia, así como en la forma de como el sistema evita procesos de interacción - grupales positivos al frenarlos o mediatizarlos mediante barre-

ras normativas, burocráticas, etcétera, cuyo rasgo predominante es la inflexibilidad y, a veces, la ambigüedad.

La comunicación y la cohesión grupal

En las relaciones de trabajo, según se dice, hay cosas entendidas entre los miembros del grupo. Curiosamente, estas cosas son las que muy pocos o nadie entiende. Al expresar esto - tal vez nos referimos a la función de cada uno dentro de la organización; funciones que se establecen por el rol, status o - papel que desempeña ese elemento del equipo en la organización. En nuestro caso, la escuela. Sucede esto porque al ingresar un docente a la escuela por primera vez, a pesar de su acervo académico, cultural y experiencial, se haya ante un grupo nuevo de trabajo. Al iniciar la fase adaptativa de él, lo más importante no es lo que se consideran cosas entendidas, sino el entendi- miento y la implementación de un proceso comunicacional de inte- gración. Las formas estereotipadas del grupo asentado no tienen aún validez para el nuevo integrante. Es el momento propicio - para iniciar, pues, una red de comunicación fluida e inalienante por medio del director de la escuela, representante legal de la misma, y el resto de los trabajadores. De cualquier forma el nuevo integrante del trabajo realizará un proceso individual de codificación de la nueva realidad. Esto sucede porque, según D. Katz, "la posición que la gente ocupe en el espacio organizacional (la escuela) determinará cómo percibirá e interpretará aque

lla la información recibida y su búsqueda de información adicional". (37)

Los procesos de comunicación son tan importantes para la adaptación de un nuevo integrante como para el grupo de trabajo ya establecido; y tal vez deberán ser más constantes dentro de este último. La escuela no debe reclutar sino integrar.

El director de la escuela viene a ser como el generador de estos flujos de comunicación. No es una responsabilidad que proviene de la estructura; ha sido adquirida de hecho por la relación social y laboral que establece con sus docentes. En su posición de virtual liderazgo no figura como un deber sino como una necesidad.

La comunicación se admite, pues, como una necesidad insoslayable para la interacción, la integración y, finalmente, la cohesión grupal en el ámbito laboral de la escuela. (Y probablemente debiera extenderse hasta el límite posible, a las relaciones no laborales.) Es innegable que las relaciones interpersonales permean en todos los procesos de la educación. Aunque éstas generan en ocasiones conflictos, lo preocupante no es su existencia tanto como las formas que se utilicen en la búsqueda de soluciones. Santoyo nos hace más enfática esta preocupación: "... si hemos planteado que la interacción es un problema, debe

(37) KATZ, Daniel. Op. Cit. p. 254.

mos reconocer al mismo tiempo que también lo es la falta de relaciones".⁽³⁸⁾

¡Y cuánta verdad hay en estas palabras! Directivos y docentes, me parece verlos a cada cual inmersos en su soledad, dibujando en la escuela archipiélagos de incomunicación, tanto institucional como humana.

La educación en ámbitos laborales incomunicados es, sencillamente, si no un absurdo, al menos una paradoja. Sin relaciones laborales dinámicas, sin estructuras de participación convergente, ¿qué importancia puede tener el proceso educativo? Tanto directivos como docentes tienen la apremiante necesidad de constituirse en un grupo de trabajo solidario, dialógico, conversacional. Hablar de la escuela, de los proyectos, de la evaluación, de las necesidades materiales, de los padres de familia, de la reprobación y la deserción, de los servicios, los clubes, las comisiones, la cooperativa, etcétera. ¡Hay tantas cosas de que hablar! Imposible que en un grupo de trabajo consciente de sus responsabilidades educativas no exista una relación de permanente diálogo.

Hubo en el pasado sistemas educativos centralizados que impedían sistemáticamente esta comunicación. Urge en nuestra época presente romper radicalmente con sistemas educativos an-

(38) SANTOYO S., Rafael. En torno al concepto de interacción. UNAM. p. 12.

quilosados a partir de una nueva política en cada centro escolar. Y el director de la escuela es la figura central sobre la que recae esta gran responsabilidad. La comunicación laboral es una pieza clave para dar comienzo con una nueva política educativa desde abajo. El director podrá llevarla a la práctica convenientemente.

Según David Katz y L. Kahn,

... la dirección del flujo de información puede seguir la pauta de autoridad de las posiciones jerárquicas (comunicación descendente), moverse entre pares de iguales dentro del mismo nivel organizacional (comunicación horizontal) o ascender por la escala jerárquica (comunicación ascendente).⁽³⁹⁾

Que sea eficaz o no una de las tres alternativas anteriores depende del grado de adhesión que el director de la escuela ha logrado de sus docentes hacia su política escolar. La comunicación descendente, generalmente autoritaria, es aceptable en la medida que los docentes reconocen en la orden directiva razones causas desde el punto de vista normativo; pero puede ser motivo de bloqueo en la comunicación cuando hay sujeción absoluta de las normas institucionales a los caprichosos deseos del director. La comunicación ascendente pertenece a los flujos de información provenientes del docente. Propicia la participación y la confianza del grupo en el líder organizacional, pero no debe descuidarse el llevar a cabo una cuidadosa revisión de la-

(39) KATZ, Daniel, Op. Cit. p. 262.

información. Por ejemplo, una propuesta docente no necesariamente tiene que ser una orden para el director. Será tomada en cuenta según la viabilidad o posibilidades de aplicación y llevada a consenso. El llevarla a consenso supone la aplicación de la red de comunicación horizontal propia de los modelos democráticos de organización. En este momento, las facultades institucionales del director quedan parcialmente anuladas, pero técnicamente, toda decisión organizacional llevará el sello y la firma de él. La ventaja será el haber delegado temporalmente en el grupo de docentes una facultad que es exclusiva de la posición-directiva, creando en los docentes un compromiso, una responsabilidad grupal. Es así como la comunicación horizontal favorece ambientes institucionales de trabajo ventajosos.

Actualmente la escuela se ha visto sometida a una severa crítica por parte de investigadores, educadores, padres de familia, etcétera. Se le culpa de no favorecer conocimientos realmente significativos para las futuras generaciones. Los acelerados cambios tecnológicos y científicos presionan, y los maestros muestran tal desdén hacia la dinámica de esta transformación que es difícil asegurar cambios cualitativos; sobre todo, en tiempos durante los cuales México se ha tenido que debatir entre la inestabilidad política y económica por las repetidas crisis.

En este contexto, la escuela tiene que... crear su propia circunstancia interna para cumplir con sus propósitos educati-

vos con la mejor calidad posible. Maestros y directivo enfrentan situaciones de magnitudes diferentes. Si ven hacia el exterior de la escuela y quieren justificar sus fracasos internos - con fenómenos sociales, económicos y políticos exógenos, probablemente la escuela misma señale sus propios límites y futuras frustraciones.

Aunque se puede reconocer la gran influencia que ejercen - los fenómenos nacionales en la educación, directivos y docentes se ven precisados con mayor apremio a fortalecer sus relaciones laborales internas en circunstancias y contextos aún adversos.- La cohesión grupal lograda en el ámbito laboral es ya una garantía, si no de éxito, al menos de estabilidad. Y para alcanzar - dicha cohesión, el fenómeno del diálogo en la comunicación horizontal reviste una importancia enorme.

Pero para lograr dicho diálogo en la relación laboral es - básico que se participe en iguales condiciones, creando, planteando y decidiendo en equipo las formas de solucionar los problemas cotidianos de la escuela; es necesario que el director - escolar se despoje del autoritarismo, del concepto erróneo y -- torpe que se tiene de la dirección escolar considerada como control administrativo y cuyas tendencias son el dominio del trabajador y su manejo como si fuera un expediente, un número, un - dato en la escuela. El diálogo tiene sus implicaciones liberadoras y el director debe estar con y no contra esta liberación -- orientada. Ya lo expresaba Freire en su obra La educación como-

práctica de la libertad: "El diálogo implica una mentalidad que no florece en áreas cerradas autárquicas. Estas por el contrario, constituyen un clima ideal para el antidiálogo. Para la verticalidad de las imposiciones. Para robustecer a los señores. Para el mandonismo".⁽⁴⁰⁾ Santoyo es contundente al respecto cuando dice que "los hombres se educan en el diálogo, compartiendo y discutiendo sobre el saber, socializando sus conocimientos y aprendiendo por medio de la crítica".⁽⁴¹⁾

Subjetivamente, el sujeto tiende a bloquear su relación con los otros tratando de impedir que lo controlen influencias externas que lo pueden hacer cambiar. Esta condición de incomunicación puede evitarse promoviendo el diálogo, empleando la empatía; es decir, procurando colocarnos en el lugar del otro, ser emisor y receptor, quedar lo más cerca posible en un intento por comprender las motivaciones e intenciones de ambos.

Esta clase de empatía, en las relaciones laborales de la escuela entre directivo y docentes, favorece un ambiente de cohesión grupal, crea situaciones de diálogo abierto e intensifica interacciones personales; es decir, promueve la comunicación. Cuando ésta se ha logrado establecer mediante una relación empática entre los miembros del equipo de trabajo, es indudable que se camina rápidamente en un ambiente de comunicación fácil y --

(40) FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI.

(41) SANTOYO S., Rafael. Op. Cit. p. 12-13.

hasta espontáneo en donde no se necesitan muchos argumentos para lograr el asentimiento a la coincidencia.

Cuando el director de la escuela y los docentes hayan podido establecer relaciones laborales basadas en la comunicación y el diálogo, se habrán construido las bases para lograr no solamente atenuar los conflictos laborales; sino que la escuela estará más preparada para la autonomía y la autogestión.

La autogestión escolar

En nuestro proyecto de investigación participativa (al que ya hemos hecho referencia en este ensayo) se descubrió que una considerable proporción de los docentes a los que se les aplicaron sendas entrevistas, consideraban prácticamente inoperantes las funciones del Consejo Técnico Escolar. El 33 por ciento de los maestros encuestados expresó que el funcionamiento de dicho Consejo era nulo, argumentando que ello se debía básicamente a los conflictos internos entre docentes y directivos. Ante esta realidad es oportuno hacer el siguiente planteamiento: ¿Cuál es el papel directivo para armonizar los elementos en conflicto? - ¿Qué estrategias que conduzcan al trabajo y las relaciones laborales adecuadas debe implementar el director?

Partiendo de estos cuestionamientos, creemos cierto que el papel positivo o negativo del director tiene una influencia decisiva en la aplicación y operacionalización de la política y -

el trabajo escolar. Si han de tomarse decisiones importantes, - su condición de gestor escolar le obliga a estar presente y activo en la solución de los problemas.

Para hacer más participativos los Consejos Técnicos Escolares, la dirección deberá establecer un diálogo permanente con - sus docentes a fin de detectar y proponer soluciones a los problemas que cotidianamente enfrenta la escuela. Con la participación democrática y alentando la expresión libre y crítica del - docente debe conducir paulatinamente hacia una organización escolar autogestionaria. Pero ¿qué es la autogestión?

La autogestión constituye tal vez una alternativa radical - de organización escolar en la que la institución educativa junto con los recursos humanos con los que cuenta establecerá políticas y estrategias de acción locales emanadas de procesos participativos, democráticos, libres y creativos dentro de la misma escuela. La autogestión no equivale a autogobierno, aunque - permita cierto grado de independencia de la escuela respecto a las normas del sistema escolar en su conjunto. Se trata más -- bien de construir formas de organización basadas en las relaciones fácticas de la institución misma con su contexto social y - educativo. De lograrse, la dirección de cada escuela rompería - con el viejo antagonismo estructural entre dirigente y dirigidos, promoviendo circunstancias escolares y pedagógicas más propicias para el trabajo colectivo. De lo que se trata es de que - el grupo docente se vea a sí mismo como un grupo con derecho a -

dirigir su propia dinámica de trabajo, sin coacciones externas ni aprensiones de carácter administrativo, en la búsqueda de -- aquella porción de poder que le corresponde. El convertir al -- docente en cogestor del proceso escolar mejora las relaciones -- de trabajo en favor de la institución. F. Gutiérrez ha señalado que

estas relaciones pedagógicas originan nuevas estructuras y nuevos modelos organizativos. Se supera la teoría rogeriana del no directivismo. Se pasa de un psicologismo pedagógico a un compromiso político-educativo. A la teoría clásica de administración educativa se impone la pedagogía institucional.⁽⁴²⁾

Pero, indudablemente, aparejada a una autogestión pedagógica en los equipos docentes, la escuela requiere de cierta autosuficiencia de medios. No solamente el cambio de actitud en directivos y docentes logrará procesos autogestivos definitivos. La escuela requerirá cierta autonomía financiera y hasta administrativa que nuestro sistema escolar actual difícilmente puede proporcionarle. Al hacerse autogestionaria se generan problemas que hacen lento su accionar. Sus posibilidades de funcionamiento se ven limitadas por una dependencia económica y de medios en relación con el sistema educativo. Es necesaria, pues, cierta autonomía para activar procesos autogestionarios. Y además, los privilegios jerárquicos quedan invalidados o limitados distribuyéndose apropiadamente las decisiones que antes eran --

(42) GUTIERREZ, Francisco. Op. Cit. p. 123-124.

verticales y férreas. Sobre estas dificultades Francisco Gutiérrez expresa:

La autonomía financiera va pareja con la administrativa. Los centros, al autogestionarse administrativamente, posibilitan la supresión de la burocracia, de las estratificaciones y categorías profesionales que son diametralmente opuestas al proceso autogestionario. - Resulta muy difícil compartir el poder si se guardan privilegios tanto jerárquicos como económicos. (43)

No postulamos con esto la privatización de la educación. - La libertad a la que hacemos referencia no se remonta a cuestiones filosóficas o políticas. Consideramos que la rectoría del Estado es básica para fortalecer nuestro nacionalismo y evitar catástrofes indeseables en el futuro. Ya imaginamos a la educación privada divulgando una imagen fracturada de nuestra identidad histórica y cultural en favor de intereses particulares o de instituciones que más quisieran ver perpetuados sus privilegios que la libertad del hombre. Decimos un no definitivo a esta interpretación posible de nuestro ensayo. Nuestra propuesta se enfoca al ámbito institucional. La autogestión escolar debe considerarse como una alternativa de organización interna que contribuye a la creación de ambientes apropiados para una educación de calidad. Debe tomarse como un tipo relacional abierto - en la que se crean redes de comunicación generadoras e interactivas entre los trabajadores docentes; se trata de convertir la relación laboral en auténtico diálogo, en vivencia, en experien

(43) Ibidem. p. 127.

cia compartida caracterizada por el apoyo de unos a otros; se trata de promover actitudes positivas y sentimientos de solidaridad, trabajar en común, crear medios de auténtica autonomía organizacional.

En este punto queremos reiterar que el papel directivo como facilitador de estos cambios debe transformarse. No hay un respaldo real sin una dirección eficaz y comprometida con el mejoramiento de la escuela; su disposición y participación constituye un requisito previo y necesario.

Efectivamente, creemos, como F. Gutiérrez, que como educadores debemos educar en la autogestión para "concretar los fines sociales de la educación".⁽⁴⁴⁾

Generalmente, la dirección escolar se ve como una posición privilegiada en la estructura organizacional y muy pocas veces se concibe como una responsabilidad que supera las consideraciones de carácter económico. Cuando el director asume el cargo despóticamente e implanta decisiones que afectan al grupo de docentes, es natural que sobrevenga rápidamente una serie de conflictos laborales. La necesidad de reconocimiento como autoridad no implica que se deban tomar estas posturas dictatoriales, casi monárquicas, en la escuela. Aunque las funciones administrativas le otorgan poder suficiente para sancionar, los

(44) Ibidem. p. 128.

maestros reconocen sus funciones y se muestran hostiles ante una dirección que ignora sus necesidades de independencia profesional. Por ello, la autogestión escolar crea expectativas reales de óptimas relaciones entre directivo y docentes.

Consideramos principalmente dos experiencias autogestionarias que puede promover la escuela: el mando colegiado y la participación docente.

Relaciones humanas y participación docente

Una de las causas relacionadas con la dificultad para llevar a cabo relaciones laborales estables en una escuela es la falta de relaciones humanas adecuadas entre directivo y docentes, o entre los mismos docentes. Que se favorezca la colaboración para el trabajo entre estos principales elementos operativos de la escuela naturalmente es tarea de todos. No sirve de mucho el que algunos docentes muestren cierto interés por establecer buenas relaciones con sus compañeros cuando no hay de parte de éstos una receptividad, disposición o reciprocidad en el trato. Son manifiestos aquellos ambientes de tirantez, apatía o franco enfrentamiento entre los trabajadores de una escuela cuando el director reconoce la labor de un grupo de sus docentes mientras que reprueba o rechaza el comportamiento de otros. Prácticamente provoca una fractura sensible e inicia, tal vez sin pretenderlo, a desarrollar grandes muros de incomunicación y desconfianza.

Una de las funciones del directivo como líder escolar consiste precisamente en favorecer acciones que permitan orientar a sus docentes hacia el logro de buenas relaciones humanas con sus colegas. Identificar las necesidades de integración y socialización debe ser una de las prioridades del director al comenzar la organización del trabajo. De hecho, en el perfil del -- puesto, hemos destacado que el director debe tener la capacidad suficiente para organizar y dirigir grupos, escuchar, retroalimentar y relacionarse. Sin este importante aspecto, tanto la -- autoridad escolar como la organización en su conjunto, se quedan sin posibilidades de lograr un buen rendimiento pedagógico. El director ha de evitar que el entorno escolar sea campo de - batalla para asuntos de carácter personal motivando a los maestros a establecer constantes intercambios de experiencias y pro moviendo situaciones social y pedagógicamente vivenciales. Así lo manifiesta Stephen J. Ball:

... mediante las relaciones interpersonales se realizan las funciones de la dirección. El trabajo de la - escuela se basa en el mantenimiento de esas relaciones. La infinidad de encuentros individuales y consultas personales entre el director y el personal permite el control organizativo mediante la satisfacción - de necesidades individuales. (45)

De esta manera, una relación laboral adecuada garantiza - buenos resultados para la institución,

(45) UPN - SEP. La gestión como quehacer escolar, p. 123.

Cierto, todos los directores son humanos. La institución escolar no se compone de máquinas. Son seres pensantes y emotivos quienes sostienen al sistema escolar. Por lo tanto, estos seres tienen puntos fuertes y debilidades. Algunos de ellos son excelentes conversadores y resultan por su amable trato con los demás. Así logran todo lo que desean de sus maestros al llevar una buena relación que no necesariamente hacen en forma colectiva sino individualmente. Cada opinión expresada a favor de un solo elemento de su cuerpo docente estimula la aparición de relaciones óptimas en su escuela. Por eso, en nada se objeta la expresión de que la escuela es la persona que la coordina.

Hemos de concluir, pues, que la dirección escolar puede considerarse como el núcleo dinamizador de procesos motivacionales en el grupo docente. Estos procesos impulsarán al individuo a la realización de acciones tendientes a mejorar la relación con los demás. De lo contrario, el ambiente institucional se verá amenazado por una serie de conflictos que afectarían seriamente los procesos de enseñanza y la organización escolar en general. En estas condiciones se consideraría prácticamente imposible aspirar a procesos educacionales de mayor calidad. De hecho, sobre las condiciones de existencia social -y a esto agregamos las de carácter material- de la escuela está sustentada la posibilidad de lograr los objetivos educativos. Entonces, resolver o no la existencia de la escuela como institución es una responsabilidad que no a cualquier persona debe confiársele.

Ya lo expresa muy atinadamente la investigadora Silvia Schmelkes:

... una buena escuela, un buen equipo de maestros, con un buen director que sea capaz de activar como gestor de la empresa que es la escuela, es capaz de sobreponerse a los factores externos que por desgracia, las más de las veces actúan en el sentido de desanimar y frustrar intentos de mejoramiento y búsqueda de excelencia.⁽⁴⁶⁾

Pues bien, si hemos de considerar que las relaciones humanas en la comunidad educativa son de fundamental importancia para el logro de los objetivos que se pretenda alcanzar, ya que facilitan la creación de un ambiente cordial, armónico y de convivencia mutua, creemos también importante que la dirección escolar es el estímulo, la motivación principal de estos procesos, y que, además de lograr y conservar el control institucional, debería alentar y asegurar el orden social y la integración de la comunidad escolar mediante la participación docente,

Efectivamente, la separación de la función directiva y la función docente constituye la causa principal de la desintegración del equipo. Falta de oportunidades de participación unos, y sin capacidad directiva suficiente los otros, ponen en situación riesgosa a la escuela como organización.

El director de la escuela, muchas veces preocupado por conservar su sitio de aparente privilegio, desplaza o inhibe la

(46) SCHMELKES, Silvia. Op. Cit. p. 57.

participación abierta del docente en situaciones que se consideran exclusivas de la función directiva. Esta confusión en los roles obedece más que al desconocimiento de ellos, a la "invasión" tan temida y, por consiguiente, al miedo que produciría el hecho de ver triunfar a otra persona en la función que nos corresponde. En el terreno de la subjetividad, parece no tener solución ningún problema. Para situaciones como la anterior haría falta un poco de madurez profesional; cuestión que debería tomarse al seleccionar personal directivo. Así lo menciona Joaquín Gairín:

La selección debería garantizar asimismo el que las personas que acceden a cargos directivos tengan los conocimientos técnicos que el ejercicio de su función requiere. Esta formación pudiera ser previa o posterior a la elección y actuar como requisito para acceder al puesto o para obtener nombramiento administrativo correspondiente. (47)

En muchas ocasiones la dirección escolar deja a los maestros solos, no contribuye con observaciones pertinentes a su labor y simplemente nunca lo orienta. De esta manera, los docentes se ven abandonados a su soledad, según Schmelkes, porque "no reciben apoyo por parte del director, quien tiene miedo de violar el espacio del aula que es considerado exclusivo del docente". (48)

En estas condiciones parece ser que lo que permanece ausen

(47) MARTINEZ DELGADO, Ma. Teresa. Op. Cit. p. 71.

(48) SCHMELKES, Silvia. Op. Cit. p. 59.

te es el sentido grupal. Tanto directivo como docentes han limitado sus propias fuerzas de comunicación y participación contagiados por una ceguera pétrea hacia la diversidad, la divergencia, la diferencia. En el fondo, ambos padecen de incultura grupal, pues no hay ese sentimiento de pertenencia, no existe el "nosotros" que debería ser la razón de ser de la comunidad educativa. Pues bien, es este sentimiento del ser común -que no idéntico- la condición esencial para la vida participativa. Y aquí es donde precisamente se unen los eslabones que constituyen la cadena forjadora de la calidad directiva y docente en particular y el logro de los objetivos de la educación en general: la idea de que es necesario vivir y compartir valores y concretarlos en objetivos para que nazca y se desarrolle el sentido grupal.

Sin respeto a la dignidad, a la transigencia, a las responsabilidades propias y ajenas, al interés común, a la diversidad, ¿cabría esperarse una educación acorde con nuestro presente y nuestro futuro?

CONCLUSIONES

Hemos pretendido con nuestro ensayo explicar la enorme importancia que tiene la dirección escolar para transformarse a sí misma y elevar la calidad de sus funciones primordiales en apoyo a la transición de un sistema escolar tradicional a otro más acorde con las exigencias del presente.

Los planteamientos nodales de la obra fueron el resultado de la elaboración de un proyecto de investigación participativa titulado **Elementos para transformar la dirección escolar**, mismo que se presentó a la U.P.N., unidad 14-A de Guadalajara, para su evaluación en el año de 1996, con el fin de aprobar la asignatura de Seminario de Investigación en el plan 1979, sistema de educación a distancia. En él se recogieron todos aquellos elementos que aportan teóricamente una interpretación lo más clara y coherente posible acerca de todos los aspectos que inciden en el buen funcionamiento de la dirección escolar, así como aquellos principios de carácter grupal, político, institucional y organizacional que bloquean o problematizan el desempeño directivo. Por ello nuestro ensayo es de carácter predominantemente integrador. Se ha inferido que para lograr una dirección eficaz son de imponderable importancia una serie de factores que trataremos de ir señalando,

En primer lugar, se considera al liderazgo auténtico, basado en la capacidad, la madurez profesional, la participación --

democrática docente y el estímulo para el trabajo como el pilar mayor de una dirección escolar de calidad. Sin él se cae en la anarquía y la desorganización (ambas fatales) que conducen a la falta de plataforma para el establecimiento de proyectos escolares viables a corto y largo plazo dentro de la institución. Definitivamente un liderazgo de las características señaladas no solamente se tiene por sí, sino que puede ser cultivado y acrecentado con sistemas de competencia entre los directivos con el fin de elevar el nivel de calidad directiva. Sin embargo, esto no ha sido posible porque se ha considerado el cargo directivo como una prebenda resultante de los lazos políticos, de amistad o compromisos entre la autoridad educativa de los estados y las cúpulas sindicales, creando de esta forma direcciones inamovibles, y hasta vitalicias. De tal manera que se cree más conveniente que el directivo tenga una duración determinada en el cargo, al término del cual pueda, en un proceso democrático y apegado a una revisión retrospectiva de sus acciones, renovarse el nombramiento o seleccionar otro elemento.

Por otra parte, la bibliografía utilizada en la elaboración de este trabajo conduce a otra conclusión valiosa relacionada con los perfiles profesionales de un docente candidato a ocupar un cargo directivo. En efecto, este notable factor requiere ser revisado y valorado por las autoridades educativas y sindicales, despojarlo del eslabón político y aplicarlo decisivamente en la práctica. Es de gran importancia modificar la con

formación actual del perfil directivo por considerarse obsoleta y, en cambio, retomar aspectos de evaluación distintos a los tradicionales (escalafón, dictamen definitivo) antes de seleccionar al personal que ocupará la dirección de una escuela. Sobre este aspecto es recomendable retomar un sustento teórico - enriquecedor: el relacionado con la calidad de la educación y formación docente (véase Schmelkes, Silvia. Educación No. 6. Año - II).

Todo lo anterior coadyuvará al fortalecimiento de la educación a partir del apoyo a la tarea directiva. Sin embargo, esto requerirá desembarazar la dirección escolar de la carga administrativa a la que ha sido sometida. Y esto deberá ser el resultado de la disminución gradual de los efectos de la burocratización excesiva. ¿Cómo?, simplificando realmente dichos procesos administrativos que son exclusivos del director escolar, pero que involucran a los docentes y los abstraen y distraen de su quehacer primordial relacionado con los procesos de enseñanza - aprendizaje. Un verdadero equipamiento de sistemas de cómputo y material oportuno y suficiente serán determinantes para avanzar en este renglón fundamental. Como resultado de esto, la dirección escolar dispondrá de una mayor autonomía, la cual tenderá paulatinamente a propiciar procesos directivos de autogestión. Sería una acción verdaderamente revolucionaria en el campo educativo el hecho de que cada escuela pudiera ser autosuficiente en cuanto al funcionamiento de ella como organización. Y esto -

debe comenzar con quitar los nudos que los sistemas educativos han hecho en las instituciones educativas.

La Secretaría de Educación Pública posee las facultades para normar el funcionamiento del sistema educativo nacional a través de los organismos estatales. Es de significativo interés que se busque una dirección que comparta su tiempo en la gestión escolar y la tarea de conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje. Desgraciadamente, tanto directores como personal de apoyo técnico-pedagógico llegan a ocuparse sólo del aspecto administrativo aislándose por completo de los acontecimientos en el aula y poco a poco demuestran su incapacidad para comprender los problemas nodales de la tarea docente; llegado el momento, la tarea de supervisión se vuelve rutinaria e insulsa; los docentes se percatan del desfase entre el quehacer docente y la práctica directiva. Esta falta de vinculación se podrá subsanar si, tanto directivos como docentes con orientación técnico-pedagógica, permanecen una parte de su horario (y en la medida de lo posible) trabajando frente al grupo a fin de crear un vínculo más estrecho entre la labor administrativa, de dirección o coordinación, y la práctica docente. Esta articulación de funciones proporcionará a las direcciones escolares elementos experienciales "de facto" para la implementación de sus políticas laborales y burocráticas, pedagógicas y didácticas.

En el ámbito interno, el director escolar tendrá que propiciar la integración, la interacción, la comunicación y la empa-

tía dentro del equipo docente a fin de dar mayor cohesión y -- oportunidades de intercambio profesional, así como experiencias de socialización entre los miembros. Este aspecto es quizá de -- los que más polémica deberá ocasionar. Sin embargo, el director y los docentes como profesionales tendrán que satisfacer la demanda de calidad educativa en todos los ámbitos escolares, permitiendo y promoviendo más la intervención de un mayor número -- de agentes en la realización de una tarea por demás trascendental: la educación. A pesar de los esfuerzos puestos en la realización de este ensayo, creemos que algunos aspectos de particular interés podrían estudiarse y/o profundizarse en algunas investigaciones posteriores a partir de otras perspectivas. El -- tema de la autogestión para impulsar procesos didácticos en la escuela merece una especial atención, así como un análisis profundo acerca de los procesos de formación y selección de personal directivo a fin de establecer comparaciones entre sistemas de otros países y proponer aquellos que puedan ser aplicados en el nuestro de acuerdo con políticas administrativas modernas.

La pertinencia de estas sugerencias se basa principalmente en que, teniendo nuestro ensayo una perspectiva integradora, -- por una parte visualiza todos los aspectos involucrados en la -- tarea directiva; pero, por otra parte, en muchos de esos aspectos evitamos profundizar demasiado para no desviar el estudio -- hacia uno de ellos en particular, cosa que podría (y hasta merece quizás) realizarse en otro ensayo.

BIBLIOGRAFIA

1. ALBARRAN, Agustín A. Diccionario Pedagógico, 5a. Edición. - México, Ed. Siglo Nuevo, 1980. 203 p.
2. UPN-SEP. Grupos y desarrollo, México, 1993. (c. 1983) 207 p.
3. CONSTITUCION POLITICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 109a. Edición. México, Ed. Porrúa, 1995. 141 p. (Colección-Porrúa. Leyes y Códigos de México).
4. FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad. - 38a. Edición. México, Ed. Siglo XXI, 1989. 151 p. -- (Educación).
5. GUTIERREZ, Francisco. Educación como praxis política, 6a. - Edición. México, Ed. Siglo XXI, 1993. 181 p. (Educación).
6. KATZ, Daniel y L. KAHN, Robert. Psicología social de las organizaciones. 2a. Edición (reimp. 1993). México. Ed. Trillas, 1993. 547 p. (Biblioteca de Ciencias de la - Administración).
7. LARROYO, Francisco. La ciencia de la educación. 21a. Edic.- México, Ed. Porrúa, 1983. 614 p.
8. UPN-SEP. Grupos en la escuela. México, 1994. 206 p.
9. UPN-SEP. La gestión como quehacer escolar. México, 1995. - 207 p.
10. ORNELAS, Carlos. El sistema educativo mexicano. (La transición del fin de siglo). México, Coedición: CIDE-NAFIN -FCE. 1995. 371 p.
11. UPN-SEP. Profesionalización docente y escuela pública en México 1940-1944. México. 1994. 160 p.

12. PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. 8a. Edición (1a. reimp.) México. Editores Mexicanos Unidos, 1988. 245 p.
13. SANTOYO S., Rafael. En torno al concepto de la interacción. México. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, UNAM. 1982.
14. SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Manual del director del plantel de educación primaria. 3a. Edición. México, - 1987. 123 p.
15. UNESCO. El devenir de la educación. Tomo II. Trad. Enríquez G. León López, et. al. México. Ed. SEP-Setentas, 1974. 157 p. (Biblioteca SEP).
16. URIZ U., Javier. La subjetividad de la organización. (El poder más allá de las estructuras). Madrid, España. Ed. Siglo XXI de España, S.A. 1994.

REVISTAS Y FOLLETOS

- a) ARTICULO 3° CONSTITUCIONAL y LEY GENERAL DE EDUCACION. SEP,- México, 1993. p. 94.
- b) B. MAWHINNEY, Hanne. "Respondiendo a la reforma educativa en Canadá: la preparación de líderes en la nueva Norteamérica". Revista Educar No. 9, Año 3. Jalisco, México. Ene-Feb-Mar, 1995:7-17. Sec. de Educación.
- c) BOLANOS MARTINEZ, Víctor Hugo. "Urgente y necesaria la revaloración social del maestro". Expresión 16, No. 1. - Año I. SNTE, Sección 16. Ene-Feb, 1996 (Suplemento),- p. 8. Jalisco, México.
- d) CARRILLO SALAS, Martín. "La educación y el poder". Expresión 16, No. 1. Año I. SNTE, Sección 16. Ene-Feb, 1996: -- 12-13. Jalisco, México.
- e) C. HAUSMAN, DELBERT y WILLIAM L. BOYD. "La administración de escuelas en la República Federal de Alemania y sus implicaciones en los Estados Unidos de América". Educar No. 9. Año III. Ene-Feb-Mar, 1995: 19-39. Sec. de Educación. Jalisco, México.
- f) INMEGART, Glenn. "Selección y formación de directivos escolares". Educar No. 5. Año II. Ene-Feb-Mar, 1994: 41-53. Sec. de Educación. Jalisco, México.
- g) REVISTA MEXICANA DE PEDAGOGIA No. 32. Año III. México, D.F. - Nov-Dic. 1996.
- h) SCHMELKES, Silvia. "Calidad de la educación y formación docente". Educar No. 6. Año II. Abr-May-Jun, 1994:49-59. Sec. de Educación. Jalisco, México.
- i) VILLALPANDO AGUILAR, Mayela. "La interacción comunicativa docente en la ejecución del currículum". Educar No. 6. Año II. Abr-May-Jun, 1994: 67-73. Sec. de Educación,- Jalisco, México.