



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 098 D.F. ORIENTE

**“EL AUXILIAR TÉCNICO COMO FACILITADOR DE LA GESTIÓN
DIRECTIVA EN LA ZONA P200”**

T E S I N A

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

QUE PRESENTA:

JOSÉ ZAMORA PÉREZ

ASESORA:

MTRA. ALICIA CAAMAÑO VIDAL

MÉXICO D.F.,

ABRIL 2006

Índice

Introducción.....	1
I. El ámbito de desarrollo del trabajo de supervisión.....	10
1. Caracterización de la zona escolar P200.....	11
2. Ubicación de la supervisión en el organigrama estatal.....	14
3. La supervisión escolar, verificadora del proceso educativo.....	15
4. Estructura y funciones de la supervisión escolar.....	16
5. El auxiliar técnico de supervisión.....	19
6. Funciones de asesoría, responsabilidades y áreas de influencia del auxiliar técnico	22
II. El director escolar: responsable de la función social de la escuela.....	29
1. Dirigir una escuela, un ejercicio plurifuncional.....	30
2. El director escolar, primer responsable del centro educativo.....	31
3. Las directoras escolares de la zona P200.....	35
III. Bases para el ejercicio de las funciones directivas.....	43
1. La administración escolar.....	44
2. El proceso administrativo como soporte de la dirección “clásica”... ..	47
3. Normatividad institucional y componentes de la dirección escolar... ..	52
4. Liderazgo y estilos de dirección en la zona escolar.....	65
IV. La realidad que vive la administración escolar en la zona P200.....	82
1. Características del ejercicio directivo en la zona escolar P200.....	83
2. El liderazgo normativo de los directores en las escuelas de la zona P200.....	103
3. Inconvenientes de los directores para desarrollar su función.....	110
4. Crisis de la administración escolar.....	117
5. Problemas para el ejercicio de la función de asesoría.....	118

V. Hacia la renovación del ejercicio directivo en la zona P200.....	122
1. La gestión escolar: el más reciente modelo de dirección.....	123
2. Construcción del concepto de gestión escolar.....	123
3. La gestión escolar como alternativa para mejorar la calidad de las escuelas.....	128
4. Cambio de paradigma directivo y de supervisión en la zona P200...	136
5. La escuela que anhelamos	144
6. Hacia la supervisión del futuro	148
7. El auxiliar técnico como mediador y facilitador del cambio.....	151
8. Concreciones de la función de acompañamiento pedagógico	157
Conclusiones.....	163
Bibliografía.....	169
Anexos.....	177

Introducción

Cuando recibí la invitación verbal para incorporarme al equipo de supervisión como auxiliar técnico a principio de la década de los años noventa, el dominio del proceso enseñanza-aprendizaje era mi prioridad a cumplir. Habiendo trabajado a lo largo de 16 años con alumnos en edad escolar y con adultos que no habían concluido su educación primaria, la concepción que tenía del sistema educativo era bastante más limitada que la que tengo hoy. La razón de ser de mi trabajo en aquel entonces era principalmente mi vocación por educar a los niños y los alumnos en edad adulta que asistían a las escuelas de las comunidades de gente pobre donde yo trabajaba.

Pero con el ejercicio de mi nueva función de acompañamiento en las escuelas ubicadas en una importante localidad del municipio de Chimalhuacán (de viejos orígenes pero de reciente sobrepoblación) en el estado de México, ahora podía mirar de cerca el trabajo que hacían los maestros de la zona, pero principalmente los directores de las escuelas con quienes me tocaba trabajar, y empecé a darme cuenta de que contrario a lo que pensaba cuando fui docente de grupo, los responsables de dirigir los recién creados centros educativos de los niveles de preescolar, primaria y secundaria, revelaban muchas deficiencias en el desempeño de sus funciones, según las fuentes bibliográficas que tuve que consultar de manera autodidacta, movido por las propias necesidades de mi desconocido quehacer, toda vez que yo desconocía casi en absoluto la nueva función de asesoría que me tocaba emprender.

Así pude apreciar por ejemplo, que el aspecto técnico de la función directiva había sido rebasado por actividades que tenían que ver principalmente con la elaboración de documentación oficial, con el control político de los maestros, con el incremento o salvaguarda de los recursos materiales con que contaba cada escuela, con el control de la asistencia y puntualidad de los docentes y con su cumplimiento administrativo, con la atención de las quejas y peticiones de los padres de familia, con la asignación de comisiones internas y su verificación correspondiente, con la asistencia a reuniones con

la supervisión escolar, de supervisores con la coordinadora regional, con llevar y traer información entre la escuela y las instancias superiores, etc. Las funciones pedagógicas, en muchos casos, eran notoriamente desatendidas por algunos directores, ya que distraídos por atender funciones que poco tenían que ver con la vigilancia del aspecto académico de las escuelas a su encargo, pasaban poco a los grupos para verificar el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Mi punto de vista respecto a estas formas de gobierno de las escuelas no cambió mucho cuando como parte del equipo de supervisión, pasé a desempeñar mis funciones en la naciente zona escolar 23, ubicada en la región oriente del municipio de Nezahualcóyotl. Allí confirmé la idea que había adquirido en mi anterior lugar de adscripción: Los textos sobre administración escolar decían mucho acerca de las funciones de los directores, pero que en la realidad que viven nuestras escuelas no se cumplen totalmente sus planteamientos, porque existe una incongruencia entre lo que dice la teoría con la realidad que existe en la vida cotidiana. La administración escolar hace énfasis en el director de la escuela como la figura central, responsable de lograr los resultados que pretende la institución. Muchos autores empero, hablan de lo que debe ser el director sin saber las problemáticas reales que enfrentan cotidianamente éstos en el desempeño de la función directiva.

Varios años después de que obtuve esta conclusión, me decidí a realizar un trabajo de investigación para despejar todas las dudas que me inquietaban, porque de manera incesante me preguntaba: Si los directores de las escuelas cuentan los conocimientos suficientes acerca de lo que es la dirección escolar, sus funciones como directores, experiencia, madurez, manejo de grupos y de situaciones problemáticas, capacidad para resolver problemas, etc., ¿Por qué en la realidad concreta de las escuelas los directores exhibían deficiencias en el desempeño de sus funciones?, ¿Por qué esa incoherencia entre el “deber ser” que decían los textos y la realidad que vivíamos en la zona escolar?

En esa búsqueda de respuestas para fortalecer mi formación como apoyo tuve que formularme otras interrogantes: ¿Cuáles son las funciones de un director escolar?, ¿Cómo esos hombres y mujeres llegaron a ser directores?, ¿En qué elementos basan su ejercicio?, ¿Por qué algunos de ellos protestan sistemáticamente en contra de las indicaciones de la supervisión y de otras instancias superiores?, ¿Actúan igual en contra de la supervisión que en las escuelas en contra de sus maestros?, ¿Por qué no pasan frecuentemente a los grupos a revisar el proceso enseñanza-aprendizaje?, ¿Por qué la queja generalizada de que es mucho el trabajo que tiene que hacer un director?, ¿Por qué algunos de ellos mencionan que ser director es vivir eternamente conflictuados?,

De la misma forma me interrogaba: Ahora que son directores, ¿Actúan igual que como cuando fueron docentes?, ¿A qué se debe su negativa para rendir alguna información que se les solicita?, ¿Cuál es el estado real de la dirección escolar en las primaria de la zona P200 ante los retos de la gestión pedagógica y la intervención en la práctica educativa?, ¿Qué discursos prevalecen?, ¿Ante qué propósitos se diseñan las tareas?, ¿Cómo reactivar su interés por desarrollar las tareas de verificación del trabajo académico?, ¿Cómo sustraerlos de la apatía o de la actitud contemplativa para mejorar su desempeño?, ¿Cómo fortalecer los conocimientos que tienen acerca de su función pedagógica con los maestros?, ¿Cómo construir una práctica directiva que incluya un conocimiento normativo de la función, la gestión escolar alternativa y un liderazgo más activo?,

Con estos cuestionamientos y desde mi función como asesor de los directores como parte del equipo de una supervisión, me propuse elaborar una explicación por escrito de las deficiencias detectadas en las funciones administrativas en la zona escolar P200, que permitan la modificación del gobierno de sus escuelas, a partir de la reorganización de la función directiva, la gestión escolar y el ejercicio de un liderazgo más dinámico, que contribuyan al mejoramiento de la calidad del servicio educativo.

Para la elaboración de este trabajo me propuse:

1. Conocer las características actuales de la función directiva en las escuelas de la zona escolar P200, con el marco de referencia que me provee la misión de acompañamiento como auxiliar técnico de supervisión y así mismo, asumir una posición personal ante la propia vocación de asesoría, para contextualizar las acciones de apoyo pedagógico en las escuelas.
2. Reconceptualizar la función de asesoría que me corresponde ejercer con las prácticas docente y directiva, vinculando los contenidos teóricos obtenidos de manera autogestiva pero sobre todo derivados de los estudios de licenciatura cursada en la Universidad Pedagógica Nacional, con mi experiencia profesional capitalizada como auxiliar técnico de supervisión.
3. Reconocer y valorar los problemas que afectan al proceso de dirección de las escuelas, así como formular propuestas para la transformación de la gestión escolar basada en las capacidades, habilidades y actitudes positivas de los directores escolares.
4. Correlacionar el trabajo de asesoría como auxiliar técnico de supervisión con los directores de las escuelas, para favorecer el desarrollo de una gestión escolar más acorde con las condiciones actuales que viven los centros escolares y contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.

El trabajo que se pone a consideración incluye un marco referencial o empírico que comprende el análisis de la práctica directiva en la zona escolar P200 y su confronta con un marco teórico que explica la función directiva de acuerdo con su normatividad, la gestión escolar y el ejercicio del liderazgo, para formular propuestas de mejoramiento a la calidad de dirección institucional.

La primera etapa del trabajo de recuperación de la práctica directiva, llamada levantamiento, consistió en obtener datos, esto fue, tomar de la realidad observada elementos que dieran cuenta de las acciones realizadas. Sin embargo, como en este

tipo de trabajos no se puede confiar la información a la memoria, ya que con el paso del tiempo los datos se pueden distorsionar, fue necesario registrar los acontecimientos de acuerdo como se fueron sucediendo. Estas notas tuvieron la finalidad de desencadenar la evocación de las imágenes observadas y permitirme así la reconstrucción de los hechos.

El procedimiento para obtener la información fue descriptivo-comparativo; es decir, cuando en la zona escolar se presentó alguna circunstancia digna de mencionar, la registré en el ordenador de la oficina. Otra herramienta importante fue el material que se ha producido en las mismas con la interrelación que desde mi función como auxiliar técnico he establecido con los diversos actores del hecho educativo. Fue necesario guardarlo, transcribirlo cuando fue necesario y anexarlo al registro (como por ejemplo, copias fotostáticas de los trabajos, planes, informes, formatos llenados, etc. que han ido produciendo los directores). La experiencia de varios años en la función de asesoría y apoyo me han dado luz acerca de los problemas que aquejan a las escuelas y que se manifiestan por medio de indicadores obtenidos también por la supervisión escolar en diversos momentos y registrados con el nombre de archivo "Ficha de Observación.doc", así como a través del autodiagnóstico que forma parte del Plan Estratégico de Supervisión Escolar.

Los datos obtenidos en el levantamiento me revelaron la información "en bruto", es decir, que después los fui organizando para que me empezaran a revelar las características de lo observado. Ulterior a este levantamiento se procedió a pasar en limpio las notas, pero en realidad fue más que eso, fue hacer la descripción de los hechos, reconstruir, a partir de las notas que se tomaron en el campo y de las imágenes que se despertaron al leerlas, para dar cuenta de lo que pasó en el momento de hacer la observación. Es necesario detenerme aquí para enfatizar la importancia que tiene el hecho de incorporar elementos teóricos a la observación de la realidad que viven los sujetos, toda vez que la teoría nos permite generar marcos interpretativos que amplían nuestra capacidad de entender lo que observamos en el acontecer cotidiano. Es decir, la incorporación de la teoría nos ayuda a "no perdernos" en observaciones baladíes. Posterior a la confrontación de los registros con lo que dice la teoría, siempre se me

despertaron algunos pensamientos y reflexiones acerca de los sucesos afirmando mis ideas o reorientando mi punto de vista en el momento de dicho análisis.

De esta manera, la base de información del presente trabajo fueron la observación y las entrevistas “cara a cara” con el personal directivo y con algunos maestros, pero su sustento teórico se vio fortalecido por la investigación documental a través del análisis de textos diversos, libros y revistas, así como con la aplicación de breves cuestionarios a directivos y maestros, pero la redacción se vio enriquecida principalmente por el valioso recurso del Internet.

Mucho se habla hoy en día de cuánto favorece el Internet para el aprendizaje de los hechos que nunca antes como ahora están a nuestro alcance. Las aplicaciones que ofrece la tecnología generan procesos de socialización del conocimiento y algunos se reflejan en acciones concretas, como por ejemplo el procesamiento de información, lo que implica recordar, ordenar, calcular, establecer relaciones entre las cosas, leer y escribir. Los avances y desarrollos de la nueva tecnología de comunicación, pueden generar nuevas formas, estilos, tipos y procesos de educación. Se trata de nuevos esquemas de acceso a la información que ponen en operación distintas estrategias de comunicación, lo que nos permite establecer que existen varios modos de uso determinados de la computadora por la forma en que se relaciona el usuario con la máquina.

Estas tecnologías de información y comunicación, en mi caso se constituyen hoy día en un instrumento básico de mi trabajo intelectual personal y de asesoría profesional cotidiana. Su utilización con propósitos educativos, me han permitido la realización de actividades de investigación que han podido ser directamente utilizables en las juntas con los directores, en los cursos y talleres dirigidos a los maestros. Otra forma de aprovechamiento ha sido en el desarrollo de proyectos, de artículos e información al interior de la zona escolar, en la creación de bases de datos de diferente tipo, en la creación de imágenes o animaciones, para la elaboración de programas multimedia, utilizados para facilitar la comprensión de los procesos por parte de los directores.

Es necesario apuntar que en la actualidad, es imposible mantenerse alejado de las alternativas de información moderna y plural a la que podemos acceder a través del Internet porque, aunque no desestimo aquí la valía de los textos escritos por especialistas, en este trabajo intento recuperar las opiniones y experiencias de diversos actores del sistema educativo en España, Chile, Colombia y Argentina; y en nuestro país, en los estados de México, Jalisco, Baja California, Yucatán, Morelos y Guanajuato, que aunque no se mencionan puntualmente en esta obra, me proporcionaron el soporte teórico para algunos de los planteamientos de la presente obra y que únicamente los pude obtener a través de la investigación virtual, por medio de las páginas consultadas entre junio y diciembre de 2005 y verificadas en marzo de 2006.

En el primer apartado de esta obra se describe a la figura de institucional del auxiliar técnico, quién es, cuáles son sus funciones y cuál su área de influencia, así como cuál es la normatividad que las delimita. Quién es el director escolar, cuáles son sus características y funciones, sus conocimientos, habilidades y actitudes, son los componentes del segundo apartado. De igual manera se describe cómo se encuentran distribuidos en las escuelas de la zona y cómo llegaron a ser directores, por antigüedad en el servicio, por acumulación de méritos, por algunas formas de negociación y por necesidades del servicio.

El tercer apartado se refiere a la administración escolar y su soporte básico que es el proceso administrativo; al cumplimiento de la normatividad institucional, a las funciones específicas del director; a la autoridad, poder, delegación, liderazgo y estilos de dirección, tema éste último que da cuenta de los estilos de liderazgo situacional.

La descripción de la realidad que vive la dirección escolar en la actualidad es el contenido del apartado número cuatro. En él se hace una descripción de cómo se han identificado los estilos de dirección en las escuelas de la zona P200 y las dificultades de los directores para desarrollar su función, lo que nos hace ver que existe una crisis de la

administración escolar, de la que se privilegian los resultados y no los procesos, se exceptúa la norma y se quebranta la verdadera función de los directores.

Finalmente, el cambio de paradigma directivo, la aplicación de un nuevo modelo de gobierno en las escuelas denominado gestión escolar, la transformación macrosistémica y microsistémica del aparato educativo, el auxiliar técnico como facilitador del cambio y la concreción de las funciones de asesoría integran el quinto y último apartado de la presente tesina.

El trabajo que se pone a consideración aborda una premisa básica: la búsqueda de la calidad educativa debe consolidarse en cada una de las escuelas de la zona P200. Para ello sus directores deben asumir un genuino compromiso para vigilar que los maestros a su cargo cumplan con los propósitos educativos. Sin embargo, esos líderes institucionales no pueden hacerlo solos, demandan del apoyo y orientación del supervisor, del asesor metodológico y del auxiliar técnico que integramos el equipo de supervisión. Actualmente se requiere que se modifique la forma de dirigir a las escuelas de tal manera que estén organizadas para resolver situaciones pedagógicas, que estén abiertas al aprendizaje y al redescubrimiento, que se sustituya la autoridad administrativa del director por asesoramiento y orientación del líder, pero sobre todo, que en cada unidad educativa se constituya un grupo de trabajo colegiado con un proyecto educativo integral. En esta incesante búsqueda de mejora en los centros de trabajo de la zona escolar P200, se hace necesario el trabajo de asesoría que desarrolla principalmente el auxiliar técnico de supervisión.

Esta pretensión básica de acompañamiento a las escuelas de la zona P200 en su desarrollo pedagógico y social aunque no sea visible de inmediato, es la función de apoyo técnico y administrativo destinado a los directores de las escuelas y a los docentes frente a grupo que se expresa en la presente tesina, con miras a que pueda reflejarse en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, consideradas éstas últimas, las acciones sustantivas del servicio educativo hacia el que deben dirigirse todas las demás operaciones de la institución escolar: planeación, organización, acompañamiento, supervisión, asesoría, evaluación, etc.

En los apuntes de esta obra es posible encontrar que existen diferencias de fondo entre la administración escolar y la gestión escolar, así como entre los papeles que corresponde desempeñar a los directores y auxiliares técnicos de supervisión educativa. El propósito final de esta tesina consiste en identificar dichas diferencias como vía para colaborar en la construcción de nuevas perspectivas para la conducción de las primarias adscritas a la zona escolar P200 de Nezahualcóyotl.

Agradezco muy especialmente al Prof. V. Antonio Vera Soriano, supervisor de la zona escolar P200, el haberme dado la oportunidad de formar parte de su equipo de trabajo, pues sin toda la experiencia adquirida por varios años en la función, no me hubiera sido posible verter elementos de juicio en la tesina que hoy presento, misma con la que refrendo mi fuerte compromiso con la función de acompañamiento que me corresponde ejercer, habiéndome convertido a través de varios años en un investigador participativo de las realidades dentro de las cuales se mueven las unidades educativas de la zona, a fin de ayudar a sus directivos a confeccionar las estrategias innovadoras o por lo menos más viables, que ayuden a concretar los cambios en la educación formal para su transformación hacia la calidad, contruidos sobre una realidad social tangible.

Apartado I.

El ámbito de desarrollo del trabajo de supervisión

1. Caracterización de la zona escolar P200

La supervisión de educación primaria que actualmente identifica a la zona P200 fue creada en septiembre de 1993 (como Zona Escolar Núm. 23), producto de la reestructuración administrativa de la que fuera en ese entonces, Coordinación Regional de Servicios Educativos No. 07 y que atendía a cuatro de los municipios enclavados al oriente del Distrito Federal en el mexiquense distrito de Texcoco: La Paz, Ixtapaluca, Chimalhuacán y Nezahualcóyotl.¹

Ciudad Nezahualcóyotl, como también se le identifica, tiene un territorio de 63.44 kilómetros cuadrados, que corresponde al 9.4% del total de territorio del Estado de México y se asienta en la porción oriental del Valle de México, en lo que fuera el lago de Texcoco. Limita al norte con el municipio de Ecatepec de Morelos y la zona federal del Lago de Texcoco; al noroeste con la delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal; al noreste con los municipios Texcoco y San Salvador Atenco; al este con los municipios La Paz y Chimalhuacán; al oeste con las delegaciones Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza y al sur con las delegaciones Iztapalapa e Iztacalco del Distrito Federal y el Municipio Los Reyes la Paz.

La ubicación geográfica del territorio municipal tiene las siguientes coordenadas extremas:² Latitud norte del paralelo 19° 21' 36" y 19° 30' 04" al paralelo; Longitud oeste del meridiano 98° 57' 57" y 99° 04' 17" al meridiano. Nezahualcóyotl está situado a una altura de 2,240 metros sobre el nivel del mar y pertenece a la región III Texcoco, subregión II de este último distrito del Estado de México y es parte de la zona conurbana de la ciudad de México.

A más de 40 años de haber sido fundado,³ cuenta con una de las más altas tasas de densidad de población del país y del mundo, concentrando a 19,324 habitantes por

¹ La palabra Nezahualcóyotl proviene del dialecto chichimeca, de las radicales Nezahualli, que significa ayuno y coyotl, que significa coyote, es decir "Coyote en ayuno".

² Fuente: <http://www.neza.gob.mx/index.php?id=historia>

³ En honor del Gran Señor o Tlatoani Acolmiztli Nezahualcóyotl de Texcoco, se dio este nombre al municipio erigido el 23 de abril de 1963 por la legislatura local.

kilómetro cuadrado; el municipio 120 del Estado de México está conformado por 85 colonias y lo habitan un millón 226 mil personas,⁴ de las cuales hay 94 hombres por cada 100 mujeres. De acuerdo con el más reciente conteo, en los últimos 30 años (1970-2000), el porcentaje de la población analfabeta con 15 o más años de edad disminuyó 15 puntos porcentuales; también, por cada 100 escuelas que existen, 54 pertenecen a la educación primaria y 17 a preescolar, por lo que 95 de cada 100 habitantes de entre 6 y 14 años asisten a nuestras escuelas; en tanto que 99 de cada 100 hogares cuentan con energía eléctrica y drenaje y 98 de cada 100 tienen suministro de agua potable.

Se estima que los padres de familia de nuestros educandos de las localidades de Neza, como también popularmente se le conoce, pertenecen al nivel socioeconómico medio, que también distingue al resto de la población del municipio, toda vez que podemos encontrar comerciantes (38 mil 950); empleados (costureras, secretarias, policías, choferes, etc.), profesionistas como los maestros, y prestadores de servicios por su cuenta (30 mil 839).⁵

Llaman la atención los contrastes que podemos encontrar en la población del municipio: lo mismo podemos ver personas con altos ingresos económicos que viven en zonas semi-residenciales como Bosques de Aragón, y cerca de ahí, en el Bordo de Xochiaca, mil 300 personas sobreviven como pepenadores en los tiraderos Neza II y III.

En el municipio existen 902 escuelas de los niveles básico, medio y medio superior, de las cuales 712 son públicas y 190 privadas. En el caso del nivel de primaria, en el Estado de México existen dos subsistemas, uno denominado SEIEM o Servicios Educativos Integrados al Estado de México, de dependencia federal y el otro, la Secretaría de Educación Cultura y Bienestar Social, conocido por las siglas SECyBS, y sus establecimientos están distribuidos de la siguiente manera:⁶

⁴ Según el más reciente censo sociodemográfico del año 2000 efectuado por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI)

⁵ Estos datos se pueden comparar con los que reportan los directores a través de los libros de registro de inscripción de los alumnos que concurren a nuestras escuelas.

⁶ Fuente: <http://www.neza.gob.mx/index.php?id=infraestructura>

Primarias Federales (SEIEM) y Estatales (SECyBS)	Matrícula
336 públicas	128,813
93 privadas	16,448
	Total de alumnos 145,261

Es en la región oriente de este municipio donde la Supervisión Escolar No. P200 de Educación Primaria tiene su sede, específicamente en la escuela “Dr. Jorge Jiménez Cantú”,⁷ con domicilio en la calle 1 s/n, Amp. Villada Ote., y es centro de atención institucional para un total de 20 escuelas: 17 de sostenimiento estatal y 3 incorporadas de financiamiento particular.

Estas unidades educativas ofrecen el servicio para niños en edad escolar en 11 turnos matutinos, 7 vespertinos y dos más especializadas en impartir la educación para adultos en horario de 7 a 9 de la noche, lo que representa en total, al inicio del ciclo 2005-2006, una población de 7786 alumnos atendidos por 237 maestros, entre docentes frente a grupo y personal directivo, que laboran en edificios escolares ubicados en las localidades de Constitución de 1857, Las Águilas, Amp. Villada Ote., José Vicente Villada y Metropolitana 3^a. Sección.

La instancia encargada de dar cobertura a las demandas educativas de la población nezahualcoyense que cursa los niveles básico, medio superior y superior de la entidad, es la SECyBS (Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social),⁸ misma que tiene como dependencia cardinal a la Dirección General de Educación Básica asentada en la capital del estado. A su vez, esta dirección está dividida en dos Subdirecciones Regionales: 01 del Valle de Toluca⁹ y 02 del Valle de México que abarca la región Cuautitlán-Texcoco. Este último organismo está seccionado así mismo, en nueve instancias llamadas departamentos regionales que coordinan la educación básica: preescolar, primaria, secundaria y educación especial. Por último, la supervisión escolar

⁷ Nombre del Gobernador Constitucional del Estado de México en el sexenio comprendido del 16 de septiembre de 1975 al 15 de septiembre de 1981.

⁸ Denominada recientemente sólo como Secretaría de Educación (SE).

⁹ A la fecha de revisión de la presente tesina ya quedó fuera de operación.

P200 forma parte de las 35 zonas escolares del nivel de primaria adscritas en la actualidad al Departamento Regional de Educación Básica 09, cuya sede se encuentra en la Escuela Normal Núm. 1 de Nezahualcóyotl y que atiende al mismo tiempo a las supervisiones enclavadas en el multimencionado municipio, así como en Ixtapaluca, Chimalhuacán, La Paz y San Vicente Chicoloapan.

2. Ubicación de la supervisión en el organigrama estatal

Como se puede distinguir, la descripción de las unidades administrativas detalladas arriba nos dan la idea de una organización del sistema en forma piramidal, de un organigrama vertical (ver anexo), donde cada puesto subordinado a otro se representa por cuadros en un nivel inferior, ligados a aquel por líneas que representan la comunicación de responsabilidad y autoridad. De cada cuadro del segundo nivel se sacan líneas que indican la comunicación de autoridad y responsabilidad a los puestos que dependen de él y así sucesivamente.

Esta forma de organización incluye una línea operativa para brindar apoyo académico a los docentes, orientarles en la solución de los problemas educativos, controlar los procesos administrativos e implementar medidas correctivas y emergentes,¹⁰ denominada estructura directiva. En el mismo sentido, llamamos directivos a todos aquellos servidores públicos docentes que funcionamos como representantes institucionales de una jerarquía específica, a quienes se nos designa o autoriza para representar una forma de autoridad perfectamente definida, es decir, que en un momento dado podemos representar los intereses del patrón, que en este caso es el Gobierno del Estado de México. Los directivos como el supervisor o los representantes de éstos como el auxiliar técnico de supervisión, tenemos la responsabilidad de organizar, operar y administrar una institución como la escuela -o la zona escolar en este caso- en nuestro ámbito de referencia.

¹⁰ Conde, Silvia L. (2001) *¿Quién apoya académicamente a los maestros?*, en Educar, Revista de Educación / Nueva Época Núm. 16/ Enero - Marzo, disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Conde.html>

En general, en la entidad mexicana las tareas directivas, de supervisión y apoyo, formalmente son realizadas por los siguientes actores en orden jerárquico:

a) Un jefe de Departamento Regional, (comúnmente identificado como *jefe de sector* en el subsistema federalizado), es una especie de "supervisor de supervisores", que tiene la función de coordinar los servicios de la educación básica en una región integrada por supervisiones escolares. En el caso que nos ocupa, el Departamento Regional se ha caracterizado desde su creación en el 2001, por el escaso trabajo de acompañamiento pedagógico dirigido a las supervisiones escolares. Su función, más bien, se ha visto limitada a servir como enlace entre éstas y las diversas instancias de atención por nivel con sede en la ciudad de Toluca. La mayoría de los profesores que se desempeñan como auxiliares del departamento cuentan con la preparación profesional de licenciatura y los menos cuentan con maestría; otros más fueron subdirectores o maestros de grupo en sus escuelas y algunos más ostentan la plaza de pedagogo que desempeñaban en una escuela Normal o en preparatoria estatal, lo que nos hace pensar que cuentan con la preparación suficiente para asesorar a los equipos de supervisión en el desarrollo de los procesos académicos, pero en realidad, todos desarrollan procesos administrativos muy "cerrados" que dan poco sitio a la innovación o a la creatividad para reducir la sobrecarga administrativa que se padece entre ese organismo y por consiguiente en las supervisiones escolares.

3. La supervisión escolar, verificadora del proceso educativo

Se define como supervisión escolar a la institución¹¹ que cumple con la "Función y proceso de un sistema educativo orientado al mejoramiento del quehacer pedagógico a nivel aula, práctica docente y funcionamiento de las escuelas; basado en la constancia, regularidad y sistematicidad de las visitas a éstas y del ofrecimiento de asesoría, apoyo y acompañamiento técnico-pedagógico a los maestros y directores",¹² tarea que se ha visto menoscabada por cierto, debido al exagerado tiempo laboral que se dedica al

¹¹ Se dice que una institución es un establecimiento u organismo que realiza una labor social. En: Wikipedia, la enciclopedia libre. Disponible en <http://www.gnu.org/copyleft/fdl.html>

¹² Benjamín Torres, Rafael (1995). *La supervisión escolar*, Santa Fe, Argentina, julio, disponible en <http://www.unl.edu.ar/nsjsf/torres1.htm>

cumplimiento de tareas administrativas que poco aportan a la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje en las escuelas. La palabra supervisión se deriva de los vocablos latinos “súper” y “visus”, que significa “ver sobre”, lo cual se traduce como mirar desde arriba una actividad. Por ello el término supervisión se utiliza tradicionalmente también para definir el acto de vigilancia que una persona ejerce sobre el trabajo que realiza el personal que está bajo su mando.

Particularmente concibo a la supervisión escolar no sólo como el nexo inmediato que tienen algunas instancias o sujetos con la estructura institucional superior, sino también como un organismo con procesos propios dada su especificidad dentro del Sistema Educativo, toda vez que no se trata solamente de acatar sus lineamientos y reproducirlos, sino también de propender a la creación de una identidad institucional propia. No podemos referirnos a ella, ni investigarla aisladamente, pues está inserta en los acontecimientos, los procesos, con los sujetos participantes y con sus relaciones, esto demanda verla como un espacio incluyente y gestor de otros procesos que respondan a sus propias necesidades. Aunque los maestros tradicionalmente conciben a la supervisión como la instancia encargada de controlar el trabajo (puntualidad, asistencia, cumplimiento administrativo, aplicación de exámenes, rendición de informes, etc.), que éstos y los directivos desarrollan en cada una de las unidades educativas, una supervisión escolar es la responsable de elaborar un plan de acción para atender las necesidades educativas de las comunidades escolares, de desarrollar estrategias de asesoramiento pedagógico y de dirección a docentes y a directivos, así como de verificar lo que ocurre en la vida institucional de las unidades educativas adscritas en este caso, a la zona escolar P200.

4. Estructura y funciones de la supervisión escolar

Para el desarrollo de las funciones de control y validación de procesos la supervisión escolar se requiere del correcto desempeño de un equipo de trabajo integrado por:

a) Un supervisor, identificado como:

“El profesional docente, capacitado por su formación y/o experiencia, que funge como enlace entre las autoridades educativas y directores y entre las escuelas y la comunidad, además es responsable de promover entre el personal educativo el conocimiento y aplicación de las políticas educativas federales y estatales, así como el de visitar a las escuelas que integran la zona escolar para promover el trabajo pedagógico, ofrecer asesoría técnico-administrativa y técnico-pedagógica a directivos y docentes de éstas y de impulsar la participación en las actividades educativas de los grupos de la comunidad, en especial de padres y madres de familia”¹³

La gestión técnico-pedagógica de los supervisores tiene tres estrategias principales, sólo después de enfrentar los problemas administrativos y políticos que absorben la mayor parte de su trabajo cotidiano. La primera es generar enlaces entre escuelas, directores, maestros y padres de familia; la segunda, constituir y convocar de los consejos técnicos; y la tercera, articular el trabajo de las escuelas con los programas estatales.

En el caso de la zona escolar P200, esta función supervisora está desempeñada por quien es conocido cordialmente como “El Maestro Toño”, de 55 años de edad, 36 de servicio y más de quince como supervisor. Sus subalternos lo identificamos como un nervioso profesionista preocupado por ejercer sus funciones con una inalterable responsabilidad, con una preocupación constante por conocer las características de las escuelas adscritas a la zona escolar, así como el medio social donde se ubican; a desarrollar sencillos procesos de asesoría (la parte más específica le corresponde al auxiliar técnico), capacitación y acompañamiento pedagógico dirigidos al personal docente y directivo, a la administración del personal educativo; a operar los procedimientos normativos del área de control escolar, así como a coordinar los procesos de planeación, seguimiento y evaluación de la administración escolar de los directores en las escuelas de la circunscripción que le corresponde.

El supervisor de la zona escolar P200 es un apasionado jefe para el cumplimiento y promoción de la normatividad institucional como parte de un ejercicio preventivo de

¹³ Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (SECyBS), (2005). Subdirección de Educación Elemental. **Lineamientos Operativos del Supervisor Escolar**, material fotocopiado, junio, p.6.

conflictos o problemáticas con los beneficiarios de las escuelas, con los miembros de la comunidad local o con las autoridades civiles. Con este propósito se le ve ir nerviosamente de un lado a otro para atender los diversos asuntos de supervisión; sin embargo, su propio dinamismo le hace perder información que puede resultar valiosa ya que definitivamente no sabe escuchar a sus interlocutores, y más bien ejerce su autoridad de modo unilateral, sin recurrir al consenso y con fuerte apego a la normatividad.

b) Un asesor metodológico (puesto y función creada por la autoridad educativa estatal en septiembre de 2001), que tiene como encargo “Apoyar a los directivos y colectivos docentes en la planeación, desarrollo y evaluación de las tareas de enseñanza, así como de los procesos de aprendizaje (...) para eficientar el logro de los propósitos señalados en los planes y programas de estudio de Educación Básica”.¹⁴ En el caso de la supervisión local, el nombramiento recayó en las personas de Luís Alberto y de Dionisio, en los turnos matutino y vespertino, respectivamente. El primero, originario del municipio de Valle de Bravo en el Estado de México, fue nombrado por la autoridad estatal para fungir como docente en el turno matutino de la escuela “Dr. Jorge Jiménez Cantú”, de la zona escolar P200, a 250 kilómetros de distancia de la escuela Normal de donde egresó.

El segundo, fue invitado en el 2002 por el supervisor de la zona a participar en el “fortalecimiento académico de la supervisión”, pero sin opción para participar en Carrera Magisterial porque su puesto y función no figura en el tabulador, despliega sus labores con singular iniciativa. Ambos tienen la oportunidad de estar cerca de los grupos de alumnos y sus maestros, asesorando a éstos en el desarrollo de estrategias didácticas y conviviendo con los niños, porque el 80% del trabajo administrativo de la supervisión escolar recae en el auxiliar técnico.

c) Un docente con antiguo desempeño frente a grupo llamado *auxiliar técnico*, que apoya al supervisor en sus funciones como responsable de una zona escolar, al cuerpo

¹⁴ SECyBS (2005). *Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica*, material fotocopiado, junio, p.3

directivo de las escuelas en los aspectos académico y administrativo; a los maestros de grupo en los aspectos técnico y pedagógico y a los padres de familia en la realización de trámites diversos que tienen que ver con las escuelas en donde tienen inscritos a sus hijos.

En las funciones de apoyo académico, es difícil que el auxiliar técnico trabaje directamente con los niños, porque este profesional ocupa casi todo el tiempo en labores de oficina; sin embargo, aquéllos mismos son beneficiarios de los procesos administrativos vinculados con los académicos y su impacto en la educación, que desarrolla este profesional. "... Es una figura calificada con un perfil de preparación tal que le permite asesorar en aspectos de carácter técnico administrativo con el propósito de eficientar los trámites que emanen de su zona escolar..."¹⁵

5. El auxiliar técnico de supervisión

En los años setenta, cuando el Estado de México empezó a crecer poblacionalmente, la cantidad de escuelas también se incrementó al grado de que una sola persona (el inspector escolar, en aquel entonces), era insuficiente para atender más de cuarenta primarias en un solo municipio. Se hizo necesario entonces el apoyo de otro maestro con mucha experiencia y algo de conocimientos acerca de la administración escolar, surgiendo la figura del "secretario del inspector" primero, pasando por miembro del equipo apoyo técnico o "auxiliar de supervisor", hasta convertirse a partir de la modernización educativa de 1993, como auxiliar técnico de supervisión escolar.

La supervisión escolar, en su origen, se estableció como un instrumento de control que ejercía el mandato de las autoridades desde una visión patronal sobre los trabajadores de la docencia. "Los supervisores escolares eran inicialmente "inspectores", con un función fiscalizadora de la tarea de las escuelas, y muy ligados a la administración."¹⁶ En el caso de las zonas escolares de Nezahualcóyotl, las supervisiones se convertían

¹⁵ SECyBS (2005). *Lineamientos Operativos del Auxiliar Técnico de Supervisión de Educación Básica*, material fotocopiado, junio, p.3.

¹⁶ Follari, Roberto A. (1991). *El rol del supervisor y la evaluación docente*. En Revista "Cero en conducta", año 6 Núm. 25, mayo-junio, México, Ed. Educación y Cambio, fotocopiado, p. 38.

en pequeños feudos de poder, a veces fortalecidos por algunos directivos y docentes, por dirigentes sindicales o locales, sin que el supervisor atendiera básicamente los objetivos de la educación, ni a un proyecto tendiente hacia la construcción de nuevas visiones sobre la educación que estaba en sus manos.

En aquel entonces (como en muchos casos ocurre ahora), la forma en que un docente de grupo llegaba a la función de apoyo a la supervisión se basaba en la predilección que un supervisor tenía por una maestra o maestro de grupo que contaban con un mínimo perfil profesional de secundaria con conocimientos de mecanografía o de secretariado, porque la función no exigía la formación pedagógica; bastaba con saber leer, escribir, “sacar estadística” (cantidades de alumnos aprobados y reprobados, promedios y porcentajes), manejar el archivo, “llevar y traer papeles”, así como ofrecer atención al público. Un poco después en 1982, cuando el ejercicio de apoyo se fue “profesionalizando”, los requisitos incluyeron estudios de normal elemental o licenciatura en educación básica, pero lo que fue nutriendo a los puestos administrativos fue la incorporación de docentes que, aunque contaban con pocos méritos escolares, se distinguían sobre todo por tener iniciativa para el trabajo técnico-pedagógico y administrativo, así como buen trato hacia los beneficiarios del servicio, con una búsqueda de eficiencia centrada “más en la actitud que en la aptitud” (como me dijera el único supervisor con quien he trabajado) y una vocación de servicio en favor de las comunidades escolares.

En la década de los noventa, las funciones de auxiliar técnico en el nivel de educación primaria se asignaban como “comisión oficial” con la categoría de orientador técnico,¹⁷ en la inteligencia de que al término de ésta, el trabajador se incorporaría a la función “que venía desempeñando”, como establecía el texto oficial. Así fue que muchos maestros arribamos a la función de asesoría en las supervisiones escolares que se crearon gracias a la expansión educativa en los municipios conurbanos más poblados, como Nezahualcóyotl, Ecatepec, Chimalhuacán y Valle de Chalco, de reciente creación por aquellos días.

¹⁷ La función de orientador técnico sólo existe en secundaria y es el equivalente a las funciones que realiza un prefecto. Hablar de un orientador técnico en primaria resultaba ser un contrasentido

Con una insuficiente preparación profesional como maestro normalista y con 16 años frente a grupo (los tres últimos trabajando con alumnos mayores de 15 años de edad, en turno nocturno), el 14 de agosto de 1991 fui invitado por quien todavía es mi supervisor, a participar como auxiliar técnico en la desaparecida Zona Escolar No. 3 de Educación Básica, que en ese tiempo regulaba los servicios educativos de 44 escuelas (con el paso del tiempo llegaron a ser 55), de los niveles de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria, distribuidas en un amplio territorio de Chimalhuacán. Los primeros meses en la función fueron particularmente difíciles porque yo desconocía todos los procesos administrativos y de acompañamiento pedagógico del nivel de secundaria que me correspondió atender. Acostumbrado todo el tiempo a trabajar con alumnos de primaria, nunca tuve interés por la administración, porque como docente frente a grupo vivía intensa y a veces apasionadamente la intervención con los niños de mediano nivel socioeconómico primero, en Valle de Aragón y después con los niños y adultos de bajos recursos económicos en la colonia El Sol, ambas comunidades pertenecientes al municipio de Nezahualcóyotl.

Una añeja militancia en la corriente democrática del magisterio por aquellos años, me impidió obtener mi oficio de asignación de funciones en los primeros días o meses posteriores a mi toma de posesión provisional. Las dudas del coordinador regional y de algunos supervisores acerca de si yo iba a ser lo suficientemente “institucional” así me lo hicieron comprender. Veladamente me hicieron saber que por mi forma de pensar opuesta al ejercicio del poder por parte de las autoridades gubernamentales, educativas y sindicales, representaba más un peligro que una virtud en el ejercicio de la función de asesoría en una zona escolar.

Mi forma de pensar no cambió con la función ni ha cambiado. Consciente del papel que me ha tocado jugar en el sistema educativo, reconozco que fue en el terreno de los hechos donde fui aprendiendo la función de acompañamiento pedagógico y administrativo, pero que definitivamente mi formación académica recibida por medio de la Universidad Pedagógica Nacional le dio sustento teórico a mi ejercicio. Actualmente,

y merced a que los propios auxiliares hemos creado las bases para que se valore nuestra función por lo que hacemos, hemos conquistado nuestra inclusión en el escalafón con puesto y funciones propias, así como la dictaminación (basificación) de nuestra plaza.

6. Funciones de asesoría, responsabilidades y áreas de influencia del auxiliar técnico

Ser auxiliar técnico de supervisión escolar hoy en día, “requiere de la preparación profesional de licenciatura relacionada con la educación básica”¹⁸ y su formación presupone el conocimiento real, efectivo y concreto, de todas las actividades, técnicas, administrativas, sociales, culturales, profesionales y de la problemática de las escuelas, porque si no se aprendieron estas capacidades durante el ejercicio como docente, se tienen que aprender a marchas forzadas consultando a los supervisores, directores y auxiliares con más experiencia en el puesto.

Para hablar de las responsabilidades que tenemos los auxiliares técnicos de supervisión, resulta necesario analizar qué es esta figura institucional y cuáles son sus funciones; además de cuáles son los propósitos de ésta en el sistema escolar por la gran similitud de ambos puestos y que se distinguen quizá, en lo plurifuncional que debe ser el personal de apoyo, ya que su labor va desde representar la figura del supervisor en ausencia de éste, hasta el traslado, almacenamiento y distribución de libros de texto y de otros materiales de apoyo al trabajo directivo y docente.

Estas labores que realizamos los auxiliares técnicos son básicamente lo que le da sustento al ejercicio de supervisión, definida ésta como “El conjunto organizado de principios, métodos y técnicas que tienden al mejoramiento del proceso enseña-

¹⁸ SECyBS. *Lineamientos Operativos del Auxiliar Técnico de Supervisión de Educación Básica*, Ob. cit., p.3.

aprendizaje”,¹⁹ así como la vigilancia, orientación y evaluación del sistema educativo. Las funciones del supervisor consisten esencialmente en utilizar todos los elementos y recursos de la administración en provecho de la educación y que orienta a la superación del progreso de la comunidad local. Por su parte, la misión educativa del auxiliar de supervisión es la de apoyar y vigilar la coordinación de actividades de tal manera que se traduzcan en beneficio escolar y social, por mínimo que sea éste.

Sin embargo, en la realidad concreta vivida por este auxiliar técnico durante varios años, el apego a la normatividad es el criterio de acción de los cargos de supervisión y apoyo técnico-administrativo (auxiliar y asesores metodológicos), ya que este equipo se orienta por el cumplimiento de todos los lineamientos definidos en el ámbito nacional por la Secretaría de Educación Pública, hechos suyos por la política estatal a través de la Ley de Educación del Estado de México. Pero específicamente, nuestras funciones están regidas por la Ley de Servidores Públicos del Estado de México y Municipios, así como por las “Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal”, resumidas en este último compendio de largo título que debe ser interpretado como un reglamento.

La comprensión de esta normatividad aplicable a todas las instituciones de educación en la entidad, es parte de las funciones que caracterizan el puesto de auxiliar técnico; otra es la de coordinar la operación y seguimiento de los programas compensatorios federales o estatales; otras más son el conocimiento de los propósitos de la educación básica, el manejo del Plan y programas de estudio, de los enfoques de la enseñanza, de las formas en que los alumnos se apropian de los conocimientos, de “las estrategias para el seguimiento y evaluación del desarrollo de habilidades y adquisición de competencias por los alumnos”,²⁰ así como el desarrollo de los procesos de capacitación y actualización de los docentes, de las estrategias en que se basa el trabajo colectivo, de las acciones para la vinculación entre los diferentes servicios que ofrecen las instancias de atención a nivel estatal y local; pero sobre todo, de la

¹⁹ Romo López, Magdalena, citando a Roberto, A. Follari (2004), en *Supervisión: proceso desvirtuado en la educación*, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres, Volumen IV, número 93. México, marzo, <http://www.observatorio.org/colaboraciones/romo.html>. Consultada en julio de 2005.

²⁰ SECyBS (2005). *Lineamientos Operativos del Auxiliar Técnico de Supervisión de Educación Básica*, Ob. cit., p. 6.

implementación, puesta en práctica y evaluación de estrategias para el acompañamiento y asesoramiento pedagógico.

Las áreas de impacto de este servidor público docente comprenden así mismo, aquellas “acciones dirigidas hacia la optimización y agilización de los procesos administrativos que demanda el servicio educativo”²¹, como son el seguimiento a la aplicación de la normatividad laboral, la gestión oportuna de necesidades del personal docente, la distribución eficiente de materiales y apoyos educativos, la optimización de los procesos de información de la zona, así como distribución de documentación oficial y de diversa procedencia y destino. El auxiliar técnico debe también participar en la elaboración, integración, verificación y actualización de las plantillas de personal; en la operación de procedimientos que tienen que ver con el área de control escolar (inscripciones, evaluaciones, certificaciones de los alumnos, auditorías de documentación oficial, etc.), así como coordinar el levantamiento de datos (cuantitativos y a veces, cualitativos) de los alumnos, maestros y padres de familia que confluyen en nuestras escuelas.

En lo que se refiere a la planeación institucional, el auxiliar técnico es el encargado de participar en la elaboración de diagnósticos “metodológicamente sustentados”,²² de las fortalezas y debilidades que caracterizan a las escuelas y a la zona, así como la elaboración del PESE o Plan Estratégico de Supervisión Escolar,²³ es el facultado para proponer las estrategias de planeación, organización, seguimiento y evaluación del Plan Estratégico de Transformación Escolar que elaboran los directores de cada unidad educativa. El auxiliar técnico debe opinar así mismo, respecto de los avances, limitaciones y resultados alcanzados por la propia supervisión escolar y participar en los procesos de intervención para la mejora del servicio que prestan las escuelas de la zona.

²¹ Ídem.

²² Íbidem, p.11.

²³ El PESE de la zona P200 es una herramienta para la planeación estratégica del trabajo de la supervisión escolar. De elaboración obligatoria en todas las instituciones educativas del Estado de México a partir del presente ciclo escolar, incluye la Autoevaluación de esta entidad educativa, la Visión de la supervisión que queremos, la Misión que tiene su equipo de trabajo para el logro de sus propósitos, un Plan de Mejora por el que se buscan abatir las deficiencias detectadas por medio de la autoevaluación y un Plan Anual de Trabajo (PAT) que concentra todas aquellas actividades inherentes a la función supervisora en la zona escolar.

Las funciones específicas de asesoría técnica que desarrolla el auxiliar se concretan también por medio de su participación en la organización, desarrollo y evaluación de procesos de formación y actualización del personal directivo y docente a través de los cursos y talleres que imparta él o alguna institución especializada, así como de capacitar y asesorar al personal directivo y docente respecto de la administración escolar, de la obtención de datos de las escuelas y la elaboración de documentación oficial, así como el de ofrecer apoyo a los programas de construcción y mantenimiento de los edificios escolares como ambientes propicios para el aprendizaje de los niños. El auxiliar técnico debe participar de igual forma, en las visitas de acompañamiento a las escuelas de la zona y documentar las experiencias vividas durante dichos recorridos; debe, así mismo, coordinar el desarrollo de actividades para la prevención, atención y solución de conflictos escolares.

Sobre esto último, algunos investigadores han cuestionado nuestro ejercicio en la función de acompañamiento o de solución de las problemáticas escolares, porque nuestro espectro de acción en la toma de decisiones es muy restringido. Se ha dicho que los niveles de autonomía de nuestros puestos como miembros de una supervisión (auxiliares y asesores metodológicos), son muy limitados: se rinden cuentas a un superior jerárquico; básicamente se ejecutan las disposiciones oficiales, se vigila el cumplimiento de la norma y en muy raras ocasiones se toman decisiones sin precedente.²⁴

Por otro lado, cuando la supervisión escolar P200 inició sus funciones en la parte oriente del municipio, su titular y el auxiliar no éramos bien recibidos por los directores y el personal docente de las escuelas, toda vez que nos veían como fiscalizadores de su trabajo, y si existe algo que nos llama la atención de los maestros, es la incomodidad que les ocasiona sentirse vigilados. Los casi 15 años en la función como auxiliar técnico me han enseñado que en mi ejercicio, no hay labor más delicada, difícil y exigente que la supervisión del trabajo ajeno, porque en los juicios de valor necesariamente interviene la personalidad del evaluador, lo cual convierte a la valoración en subjetiva.

²⁴ Conde, Silvia L. Ob. cit. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Conde.html>

Por eso, un buen apoyo a la supervisión reclama más conocimientos, capacidades, sentido común y previsión que casi cualquier otra cosa en el trabajo. La eficiencia o no del auxiliar de la supervisión escolar en el desempeño de sus deberes determina el éxito o el fracaso de la planeación, ejercicio y evaluación de la normatividad específica que plantea el Estado para sus escuelas.

Diversos han sido los cuestionamientos acerca del desempeño de la supervisión en los centros educativos de la zona, aún cuando estas controversias se han dado en corrillos, cuchicheos y pocas veces en reuniones de personal; pues se han producido en el sentido de que en la supervisión se emplean las mismas prácticas tradicionales y viciosas que hacen del equipo directivo, un verdadero inspector y vigilante de escuelas. Pero esta función de control que ejerce una supervisión escolar, es la que le proporciona todavía hoy el verdadero sentido a su misión controladora del servicio educativo, porque existen algunas funciones docentes y directivas que no se están desempeñando conforme a los ordenamientos laborales, como lo explica la notable investigadora Sylvia Schmelkes:

“...Desde luego es necesaria la función de control porque hay situaciones mínimas que dan lugar a la enseñanza que no se están cumpliendo en una buena parte de las escuelas de nuestro país, que tiene que ver con el tiempo real que los maestros le dedican a al escuela, con el tipo de cosas que suceden en el interior del aula. Por el lado del propio sistema educativo, hay cosas que no se cumplen; el supervisor tendría que estar haciendo las dos cosas: por un lado asegurar que lo que tienen que hacer directores y maestros se estén cumpliendo y por el otro cerciorarse de que lo que le toca hacer al sistema educativo para asegurar que eso ocurra se esté dando, siento que mientras esas situaciones mínimas no se cumplan, todavía las funciones de control serán necesarias.”²⁵

A la fecha, esta idea de fiscalización laboral que tenían los maestros está cambiando paulatinamente por aquella que considera que el trabajo de la supervisión P200 debe ser una acción participativa; que su finalidad es el mejoramiento de los resultados del proceso de formación y desarrollo profesional, vinculado con todas las actividades

²⁵ Libreros Galicia, Eduardo Daniel (2004). Entrevista a Sylvia Schmelkes del Valle. En el marco del Foro Ciudadano: **“La supervisión escolar: prácticas y desafíos”**, organizado por Contracorriente A.C. y Observatorio Ciudadano de la Educación en Puebla Pue. Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres, Volumen V, número 164. México, disponible en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/libreros2.html>

docentes y administrativas mediante el trabajo en equipo, brindando por parte del auxiliar técnico, asesorías con respecto a deficiencias detectadas, seguimiento con base en las sugerencias propuestas para cumplir con objetivos y a la evaluación; es decir, analizar y verificar en forma continua la implementación de programas de mejora y determinar los resultados alcanzados.

Los maestros de grupo entienden cada vez a la supervisión como un espacio de trabajo donde lo que nos distingue es sólo la función. Un espacio como lo es “el espacio de los docentes en el aula, el espacio de los asesores técnicos, el espacio del mundo de los niños, el espacio de los padres de familia, el espacio de la sociedad, el espacio de la supervisión, el espacio de las autoridades. Todos estos espacios constituyen el área de la supervisión escolar, y su tarea es la de establecer las relaciones adecuadas para su buen funcionamiento”.²⁶ Es en el seno de la supervisión escolar donde se gesta el ejercicio de apoyo técnico-administrativo del auxiliar, es aquí donde “...Este profesional docente capacitado por su formación y/o experiencia, opera procesos y ejecuta tareas de carácter administrativo, para el desarrollo de una gestión educativa de calidad y por consiguiente²⁷ el logro de los propósitos de la educación...”, según revelan los ya citados Lineamientos Operativos del Auxiliar Técnico de Supervisión de Educación Básica.

Como se puede apreciar, el papel que desempeña un apoyo técnico es muy diverso, pero puede resumirse en dos categorías o clases de responsabilidades extremadamente amplias en su función real, que son el desarrollo del trabajo administrativo y el de asesoría técnico-pedagógica. Ambos son aspectos diferentes de una misma actividad pero a la vez complementarios: no se puede ejercer el uno sin el otro. Estas facetas son los principios básicos de la supervisión escolar, que se

²⁶ Bocanegra, Haro Raúl (2005). *La supervisión escolar: espacio para la autoformación de los docentes en servicio*, Curso a distancia, disponible en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/Bocanegra%20Haro-La%20supervision%20escolar.htm>

²⁷ Aunque es necesario matizar la expresión “por consiguiente” que se emplea en el texto oficial, toda vez que el logro de los propósitos de la educación no se logran “en automático”, después de que el auxiliar técnico haya ejecutado las tareas de carácter administrativo.

consolidan con las visitas a las escuelas para “vivir” de modo holístico²⁸ el hecho educativo.

En este sentido, lo deseable es que las figuras de supervisión y apoyo nos comprometamos más a fomentar una cultura de la gestión escolar entre los docentes, pero sobre todo entre los directivos, para que no prevalezca en esa institución asesora, una tendencia a privilegiar el control y la fiscalización por encima de las tareas de orientación y apoyo. Será necesario reconocer todos aquellos factores que han desviado las funciones de la supervisión. Esta perspectiva será analizada con amplitud en un siguiente apartado.

²⁸ La voz griega holos se expresa en el español como prefijo hol u holo, y significa entero, completo, "todo"; indica también íntegro y organizado. Se refiere a la manera de ver las cosas enteras, en su totalidad, en su conjunto, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben si se estudian los aspectos que conforman el todo, por separado (consultado en <http://www.holistica.com.mx>.) Y aunque un agente externo como el auxiliar técnico no convive de modo permanente con los alumnos, experiencias como el programa "Las autoridades leen con los niños" implementado en el Estado de México, nos han dado oportunidad de formar parte de esos grupos primarios.

Apartado II.

El director escolar: responsable de la función social de la escuela

1. Dirigir una escuela, un ejercicio plurifuncional

Como se explicó en el apartado anterior, la práctica de supervisión en la zona P200 de Nezahualcóyotl, tiene mucho que ver con el proceso de control de la labor docente que se desarrolla en las escuelas, así como el tratamiento específico de las cuestiones de comunicación y revisión de los procesos educativos en beneficio de los alumnos (niños y adultos) que asisten a las 20 escuelas que integran la zona. La supervisión escolar es, así mismo, la instancia controladora de las funciones que realizan los directores en las escuelas, como son las de verificar las actividades educativas que incluyen el proceso enseñanza-aprendizaje de las asignaturas por parte de los maestros y alumnos, la planeación educativa, su desarrollo y su evaluación, así como las relaciones que establece la escuela con las autoridades educativas y con la comunidad local.

El director es hoy, la persona que se supone con más conocimientos y visión de la realidad que lo distingue del grupo de profesores, por ello es nombrado por el Estado para dirigir. Pero dirigir en nuestras escuelas debe ser más que simplemente vigilar la docencia u orientar a los sujetos con inclinación voluntaria o continua: ser director equivale a dedicarse a una actividad de manera total, tanto en lo individual como en lo colectivo, con el encargo de eficientar el servicio educativo como premisa. De aquí la importancia que adquiere un director en la consolidación de una escuela como formadora de los individuos pertenecientes a una sociedad. Dirigir implica también mandar, influir y motivar a los docentes para que realicen tareas esenciales en la escuela. Los directores escolares, al establecer las mejores condiciones de organización en la unidad educativa, motivan a los maestros para brindar sus mejores esfuerzos en beneficio de los alumnos y de los padres de familia.

Si revisamos lo que se ha escrito sobre este tema,²⁹ encontraremos que la esencia del director escolar está en la regulación del trabajo docente y en la toma de decisiones, en la influencia que ejerce sobre el recurso humano, en la motivación, en la comunicación, en la capacitación, en la promoción, en la innovación, en los principios de la autoridad y

²⁹ Antúñez, Serafín (2000). *La acción directiva en las instituciones escolares*. Análisis y propuestas. Cuadernos de Educación... Ed. Horsori, I.C.E. Universitat Barcelona, p. 37-57.

en el enriquecimiento del trabajo docente, “en el desarrollo del individuo y en todo aquello que hace radicar el éxito en el hombre, más que en la tecnología”.³⁰

En las escuelas de nuestra zona, para que el director escolar pueda llevar a la práctica las habilidades que lo constituyen un buen guía, es necesario que posea ciertas características imprescindibles para tal fin; entre éstas destacan la visión de lo que quiere lograr, el coraje y el valor para consolidar lo que se propone; la gran capacidad de comunicación, la intuición para identificar las oportunidades de crecimiento de su escuela, la valentía para vencer el temor a los errores, así como la energía para pedir con claridad lo que desea en bien de la comunidad escolar.

2. El director escolar, primer responsable del centro educativo

La función de dirigir una escuela es un proceso que abarca todos los niveles de la organización y es una actividad especial que se realiza plenamente cuando el director, habiendo recibido una determinada autoridad, tiene la responsabilidad de enseñar, de guiar y dirigir las actividades de sus maestros. “El director es la máxima autoridad de la escuela y asumirá la responsabilidad directa e inmediata del funcionamiento general de la institución y de cada uno de los aspectos inherentes a la actividad del plantel.”³¹ Su misión consiste en obtener, mediante habilidad, motivación y eficacia, los mejores resultados en el logro de los objetivos propuestos. Incluso algunos teóricos de la educación³² se han atrevido a mencionar que “Los educadores saben que un director puede construir o destruir un escuela”.

Se puede decir con toda seguridad, que el director es el responsable de todo lo que acontece en un centro educativo de acuerdo con la interacción que se produzca entre maestros y alumnos, maestros con maestros y maestros con los padres de familia. De

³⁰ Zapata Agudelo, Juan David (2005). *Dirección*, disponible en <http://monografias.com>

³¹ Secretaría de Educación de Colombia (2001). Artículo 18 del **Acuerdo No. 98 de la Organización y funcionamiento de las escuelas**, fotocopiado, s/p.

³² Hertling, Elizabeth (1995) Citando a Jones en *Buscando un director*. Disponible en <http://www.ericdigests.org>. Consultada en septiembre de 2005.

acuerdo con la legislación educativa vigente,³³ aprobada en noviembre de 1982: “El director del plantel es aquella persona designada o autorizada, en su caso, por la Secretaría de Educación Pública, como la primera autoridad responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela...”, función que aplica para las escuelas de la entidad mexiquense.

Para el eficaz ejercicio de sus funciones, el director de una escuela debe ser proactivo, es decir, buscar lo mejor para su organización con entusiasmo y tener una alta capacidad para conducir seres humanos; así mismo, debe poseer muchas competencias a nivel social para el desempeño de su cometido, como son:

2.1. Conocimientos.

Para el desarrollo y aplicación de las técnicas de que dispone hoy la dirección de centros educativos, para asesorar a los maestros sobre la metodología del proceso directivo, para dinamizar las reuniones, distribuir tareas y valorar las aptitudes de los miembros del grupo; para la valoración de las necesidades académicas de sus maestros y la orientación para subsanar las deficiencias adquiridas por éstos en su formación. Los directivos precisan una preparación profesional específica, diferente de la formación que recibieron para ser profesores en el aula, deben poseer una capacidad de expresión y dominio de la palabra, así como las inflexiones para establecer correctos canales de comunicación. Los directores deben ser no sólo gestores o administradores, sino también buenos profesionales de la enseñanza,³⁴ deben conocer exhaustivamente los contenidos curriculares para verificar su aplicación en el aula a cargo de los maestros.

³³ SNTE. Sección 37, Baja California, **Directores**, Acuerdo Núm. 96, Relativo a la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias, Capítulo IV, fotocopiado, s/p.

³⁴ s.p.i. (2005). **¿Cuentan nuestras escuelas con equipos directivos eficaces?**, Disponible en <http://icarito.latercera.cl/profes.p.i.lvaro/entrega2/gestion1.htm>

2.2. Habilidades.

Para enfrentarse a la solución de problemas a partir de la identificación de la información útil; para proponer y formular cursos de acción apoyados en el análisis de la situación real que vive su escuela, para desarrollar estrategias de promoción del centro educativo hacia sus potenciales beneficiarios, para “gobernar” sobre un equipo de iguales (compañeros profesores) en un marco de participación de la comunidad educativa, lo que exige un adecuado manejo de grupos. Para prevenir situaciones de conflicto o paliar tensiones, sobre todo entre los adultos que confluyen en las escuelas.

2.3. Actitudes.

De compromiso y responsabilidad como agente activo en la eficiencia de los profesores; de equilibrio emocional ante situaciones dispares o adversas, de realización personal, familiar y laboral; de tolerancia y comprensión ante las iniciativas y aportaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa, de experiencia y sentido común para ‘leer’ la situación de la escuela. De un liderazgo que sea capaz de lograr armonía, coordinación y estabilidad en las acciones y relaciones que se establecen entre la comunidad educativa.

Por eso y con sobrada razón, algunos directivos se autodefinen como puntales en el logro de los objetivos educacionales en las escuelas:³⁵

“El director es y siempre ha sido la palanca, el apoyador, el que tiene que estar disponible para que diversas iniciativas que surgen del interior de (la escuela) se puedan llevar a cabo, para que a través de este apoyo los profesores sientan un gran impulso a su creatividad y queden satisfechos con el resultado de su gestión. La labor del director en ningún caso es protagonista, es secundaria. Busca los apoyos, los recursos, los patrocinios”.

³⁵ Guerrero, Sergio (2005). *La directiva del siglo XXI*, en Escritorio Docente, de Educar Chile. Opinión de los usuarios. Disponible en <http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-96112.html>. SNTE. Sección 37, Baja California, **Directores**, Acuerdo Núm. 96, Relativo a la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias, Capítulo IV, fotocopiado, s/p.

La dirección "eficaz", factor esencial en el funcionamiento de las escuelas, presta un decidido apoyo a la actividad docente, manifiesta altas expectativas sobre el profesorado, centra su preocupación en el rendimiento escolar, ejerce un liderazgo pedagógico centrado en la calidad de la enseñanza, consciente de que su meta es la mejora del aprendizaje de los alumnos y las alumnas. En las escuelas eficaces tiene una gran importancia el papel que desempeña el director escolar, el cual se relaciona muy directamente con los demás factores en la búsqueda del fortalecimiento del servicio educativo.

En una organización donde la educación constituye el fin primordial, esta forma de dirección llamado instruccional³⁶ o pedagógica, debe ocupar un lugar importante. El director escolar debe tener como punto de partida el sentido pedagógico para la realización de todas las tareas inherentes a su función: la planificación de actividades, la evaluación objetiva del desempeño docente, la mejora de ambientes para el aprendizaje, la integración de equipos de trabajo, la cobertura de recursos didácticos por parte de la asociación de padres de familia, etc.

En la actualidad, el ejercicio directivo se está orientando hacia la participación más democrática y comprometida de los demás involucrados del servicio educativo que ofrecen las escuelas de la zona hacia las comunidades locales. Esta tendencia más participativa de los docentes está fundamentada en el desarrollo de la planeación estratégica con la que se pretende descentralizar el poder y autoridad que durante mucho tiempo el director ejerció a veces con exceso. Hoy, la autogestión se incorpora como la alternativa para que el director se provea por su propia cuenta de los elementos básicos para cumplir con su misión de conducir a la escuela hacia el logro de sus propósitos con mayor sentido académico.

³⁶ s.p.i. *¿Cuentan nuestras escuelas con...?* Ob. cit. Disponible en <http://icarito.latercera.cl/profes.p.i.lvaro/entrega2/gestion1.htm>

3. Las directoras escolares de la zona P200

Como ya vimos líneas atrás, la supervisión escolar P200 tiene bajo su responsabilidad a 20 escuelas: 17 de sostenimiento estatal y 3 de particular; con 9 turnos matutinos, ocho vespertinos y dos nocturnos, atendidas por un total de 15 directores (12 responsables de escuelas de sostenimiento estatal y 3 de particular), cuyas edades oscilan entre los 41 a 63 años, lo que supone plena madurez profesional e imprime mayor valor a su función como dirigentes. Su experiencia en el cargo varía entre aquellos que lo han ejercido durante más de 25 años hasta aquellos que únicamente lo han desplegado dos o tres. La preparación profesional va desde los estudios de normal elemental de 3 de ellos a la maestría de otra, tomando en cuenta la especialización en administración de una más, y que la mayoría cursó la licenciatura en administración, en educación básica, en matemáticas y en psicología educativa, tal como se explica el siguiente cuadro:

N.P.	NOMBRE DEL (LA) DIRECTOR (A)	EDAD	PREPARACIÓN PROFESIONAL	AÑOS DE SERVICIO
1	MA. GUADALUPE MENDEZ BENICIO	63	PASANTE DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	40
2	GUADALUPE TORRES CERVANTES	47	MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, DOCENCIA E INVESTIGACIÓN	30
3	ALICIA SOTO AVILA	50	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	28
4	MARIA RUTH REYES SALINAS	56	NORMAL ELEMENTAL	30
5	MAXIMINA GONZALEZ CABALLERO	42	LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA	22
6	COINTA GARCIA	61	ESPECIALIZACIÓN EN ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	31
7	GENOVEVA PEREZ NAVARRO	61	LICENCIATURA EN ESPAÑOL	37
8	MA. DEL ROCIO E. ALMAZAN ALMAZÁN	56	LICENCIATURA EN ADMINISTRACIÓN ESCOLAR	35
9	HECTOR BOUSQUET VAZQUEZ	53	NORMAL ELEMENTAL	30
10	MARIA ESPERANZA ALICIA ESPINOSA	52	LICENCIATURA EN MATEMÁTICAS	32
11	VÍCTOR MARTÍNEZ RODRÍGUEZ	41	NORMAL ELEMENTAL	20
12	TERESA MARGARITA BENITEZ AVILA	56	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	26
13	SARA PATRICIA CRUZ PASCUAL	32	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA GENERAL	2
14	SOFÍA LUNA BRISEÑO	33	LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA GENERAL	3
15	JORGE ANÍBAL COSS VALDES	41	MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	2

Como se puede colegir, las mujeres ocupan un 80% de las plazas directivas, ya que de 15 elementos que son en total (entre directores de escuelas de sostenimiento estatal y

de particular),³⁷ sólo tres de ellos corresponden al sexo masculino. Algo similar ocurre entre el personal docente, pues de 237 trabajadores de la docencia que somos en total en la zona, sólo 3 de cada diez mujeres, somos maestros varones.

Por todas y todos nosotros es sabido que la enseñanza es una profesión a la que en los últimos diez años se han incorporado principalmente las mujeres, esto puede ser debido a que el trabajo de las féminas, tanto en el hogar como en el mundo del trabajo retribuido salarialmente, han rebasado el supuesto tradicional de cuidar de los niños y a los adultos más vulnerables. Entre los círculos magisteriales y de la vida en común, cada vez se fortalece la idea de que las mujeres “eran desde siempre reinas del hogar y se han convertido en reinas del sistema educativo”,³⁸ ya que por lo menos en las zonas escolares adscritas al Departamento Regional Nezahualcóyotl, a lo largo de dos lustros algunos hombres han abandonado la docencia en busca de un mejor salario o de una actividad más rentable que la de ser maestro. Desde hace tiempo, la emigración de los varones de las plazas docentes ha dado la oportunidad para que las mujeres accedan a los puestos que en otro tiempo eran ocupados por aquéllos.

A partir de los movimientos feministas de mediados de los años setenta, se fueron igualando las oportunidades de los dos sexos para incorporarse a los puestos directivos y fue así como las mujeres que dirigen actualmente la mayoría de las escuelas de la zona escolar P200 fueron posicionándose a la cabeza de los centros hasta estas fechas, en que han cumplido o están por cumplir los treinta años de servicio y se encuentran a un paso de la jubilación laboral. Los caminos que estas antiguas docentes de grupo fueron recorriendo para finalmente convertirse en directoras (y directores, en

³⁷ En la presente obra nos abocaremos al tratamiento de las características que principalmente incluyen a los directores de las escuelas públicas de la zona, toda vez que los responsables de las particulares no cuentan con experiencia docente ni directiva (dos son licenciadas en psicología general y el tercero es administrativo de la SEP) y los motivos de su ejercicio darían pie a otro trabajo de investigación, en virtud de que la instancia encargada de la habilitación de individuos con cierta preparación, como profesores o como directores de las escuelas denominadas *particulares* es, en el Estado de México, el Departamento de Escuelas Incorporadas. Ante su titular, los solicitantes de los permisos para la prestación del servicio educativo exhiben la documental necesaria y, con base en el análisis de ésta y en el estudio de factibilidad que incluye las condiciones físicas del edificio donde se desarrollarán las actividades escolares, la autoridad indicada extiende o no su visto bueno, dejando en la supervisión la vigilancia del ejercicio educativo a veces deficiente que prestan los particulares.

³⁸ Carrasco Macías, María José (2005). *Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares*, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Huelva, España, archivo en PDF, consultado en octubre de 2005.

los casos mencionados) se circunscriben a cuatro³⁹ clasificaciones de acuerdo con su designación para ocupar el puesto:

3.1 Por antigüedad en el servicio.

En las escuelas de aquel creciente Nezahualcóyotl de 1975, los nombramientos extendidos a los directores se dieron casi “en automático”. Cuando un director escolar dejaba vacante su puesto ya fuera por cambio de adscripción, por defunción, por jubilación o por haber sido “puesto a disposición”⁴⁰ el subalterno con más años de experiencia, o que fungía como subdirector o subdirectora, ocupaba el puesto vacante. Para ello, el aspirante debía contar al menos con la categoría de profesor titulado en normal elemental, aunque no se le requería la comprobación de sus conocimientos en administración escolar (por aquel entonces las Normales impartían una materia denominada Legislación y Administración Escolar) ni pruebas de habilidad directiva o de liderazgo, ni conocimiento de la planeación, ni de la evaluación de los procesos escolares, ni de las funciones directivas contenidas en un reglamento.

Los conocimientos básicos de la función directiva que poseía el nuevo líder institucional se basaba en la experiencia obtenida como docente cuando estuvo bajo la orientación de sus directores⁴¹, en los conocimientos que le dejaba participar en pequeñas “guardias” semanales o comisiones escolares de corte administrativo, como llenar grandes hojas (llamadas “sábanas” en el argot escolar), que con un amplio sentido burocrático,⁴² daban cuenta de indicadores numéricos de inscripción, deserción, aprovechamiento y reprobación escolares.

³⁹ Menciono cinco en este documento, pero la que se da por negociación se convierte en una excepción hoy día, merced a que se materializó con mucha fuerza hace poco, cuando ya los directores de la zona P200 habían sido nombrados hacía mucho tiempo.

⁴⁰ En el Estado de México se designa con el término “poner a disposición”, a aquél servidor público docente que es separado de sus funciones por haber infringido el reglamento, reinstalándolo en otro centro de trabajo o rescindiendo las relaciones laborales, según lo que concluyan las investigaciones.

⁴¹ Este ejercicio era realizado por el profesor en apego del Acuerdo No. 96 que facultaba al profesor “de mayor antigüedad en la escuela” y/o “que atendiera el grado más alto”, misma responsabilidad que se aplicaba de facto en los casos de escuelas sin director escolar o en la asignación de “guardias” o “trabajos especiales”, tales como censos de población o trabajos políticos.

⁴² “La burocracia es una forma de organización humana que se basa en la racionalidad, esto es, la adecuación de los medios a los objetivos que se pretenden, con el fin de garantizar la máxima eficiencia posible en la búsqueda de dichos objetivos”. *La nueva escuela*, Ob. cit., Vol. 1, p. 70

3.2. Por designación de la autoridad

En los ejemplos descritos por el punto anterior, el puesto más importante de la escuela era heredado por el subdirector o por aquel maestro que en opinión el propio director, consideraba que había hecho los méritos suficientes para ocupar la dirección como si la escuela fuera de su propiedad. En la mayoría de los casos, el supervisor intervenía para proporcionar el “visto bueno” a las propuestas, principalmente si eran de su agrado; pero había otras ocasiones en que para “tranquilizar” políticamente a una escuela o “poner a trabajar” a los maestros, el supervisor era quien seleccionaba de entre sus amigos, a aquél “que cubría el perfil” para instalarlo en el puesto directivo, dando lugar a lo que popularmente se conoce como designación por *dedazo*.⁴³

Por la manera en que fueron designados varios de los directores actuales en la región, sabemos que el titular de una supervisión escolar de aquel entonces se preocupaba más que por el avance académico de los educandos, por “precisar la especialización de tareas, (por) establecer una estructura de autoridad claramente definida, hacer una descripción de los puestos de trabajo y crear impersonalidad en la organización.”⁴⁴ Aunque esto de la “impersonalidad” de las relaciones entre la autoridad y los subordinados era muy relativa: algunos maestros preparaban grandes convites para agasajar a los directores o supervisores, quienes gozaban a su vez de un poder casi soberano (caciquil, diría también), que les consentía asignar funciones docentes o directivas a aquéllos a través de una media hoja tamaño carta con la leyenda “Memorándum” o una simple tarjeta de presentación, con firma autógrafa.⁴⁵

⁴³ En todos los ámbitos y a nivel nacional, resulta una práctica históricamente aceptada lo que se conoce como “dedocracia”, coloquialmente así denominada porque la gran mayoría de quienes dirigen puestos de mayor jerarquía son designados por criterio unilateral; es decir “con el dedo”, pero también por encargo, por conveniencia, por *concertación* política, etc. de la autoridad en turno; muy poco sin embargo, por las aptitudes del candidato para la dirigencia del área puntual en que se desarrollan.

⁴⁴ Elizondo Herrera, Aurora (Coord.) Et. al. (2003). *La nueva escuela*, Vol. 1, Dirección, liderazgo y gestión escolar. Ed. Paidós, México, p. 58.

⁴⁵ Así fueron nombrados muchas directoras y directores que hoy día no tienen manera de comprobar su antigüedad en el servicio por la falta de un documento oficial que los acredite.

3.3. Por acumulación de méritos.

El otro componente que resultaba factor a considerar para la obtención del nuevo puesto directivo por parte de los aspirantes, era el puntaje escalafonario obtenido a lo largo de la trayectoria docente. La mayoría de esos puntos fueron logrados por reconocimientos o diplomas extendidos a los antiguos maestros de grupo merced a sus diversos logros como "...haber consolidado la fundación de la escuela primaria... por haber gestionado y dado seguimiento hasta la introducción del drenaje a la comunidad... por haber donado material didáctico a la institución", o hasta "...por haber obtenido el 100% de puntualidad y asistencia a sus labores", según declaraban las notas laudatorias generosamente extendidas por la autoridad educativa inmediata superior. Esta idea de que los cargos deben ser ocupados por los individuos mejor calificados, es defendida en la actualidad por la cultura de la *meritocracia*,⁴⁶ en la que prima el concepto de merecimiento, de obtención de un puesto como premio; en la que los títulos y los certificados de estudio son determinantes. Hasta finales de los noventa se aplicó un procedimiento por parte de las autoridades estatales y sindicales que en comisión bipartita, ofertaban a concurso las plazas directivas.

Por medio de un boletín se instaba a todos los docentes interesados en obtener la plaza de director escolar a participar en un concurso que exigía principalmente dos requisitos: la puntuación escalafonaria⁴⁷ y la antigüedad de dos años ejerciendo de manera práctica la función de director comisionado en una escuela, como mínimo. Las experiencias rutinarias, basadas principalmente en el empirismo docente, formaban gran parte del bagaje que el improvisado director reunía en los dos años de antigüedad en la función. Una buena cantidad de esos aspirantes a los puestos directivos estudiaron la normal elemental cuando salieron de la secundaria; incluso juntos estudiamos en los llamados cursos intensivos, en los que muchos maestros nos preparábamos académicamente en forma paralela a las funciones docentes que desarrollábamos en las localidades depauperadas del Nezahualcóyotl de ese tiempo, y

⁴⁶ s.p.i., (2005). *Michael Walzer: el último teórico defensor de la meritocracia*, en <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoWalzer.htm?20054>. Consultada en julio de 2005.

⁴⁷ La meritocracia o gobierno del mérito fomenta una cultura de la calificación tomando en cuenta la acumulación de credenciales, porque se parte desde la necesidad de acumular puntos y no desde la vocación directiva.

en ese trayecto, algunos maestros que ahora son directores y supervisores fueron “acumulando puntos” en el escalafón para contender por los puestos directivos que ahora ostentan.

3.4. Por necesidades del servicio.

En la actualidad, cuando una escuela se queda sin director de manera intempestiva, asume esta función el docente que tiene más años adscrito al gobierno del estado o a ese centro de trabajo, pero con la diferencia de que existe mayor intervención de los docentes, quienes exigen ser tomados en cuenta para la selección del nuevo director por medio de un proceso “más democrático”. Las autoridades superiores y los propios compañeros del candidato, establecen en teoría una relación entre antigüedad + experiencia = eficacia,⁴⁸ del candidato. Pero cuando hay que nombrar a un director escolar y no existe un subalterno que ocupe el cargo automáticamente, el supervisor escolar recurre al consenso entre los maestros de la escuela sin esta figura para que propongan un candidato (a veces resulta una bina o una terna) para ocupar la vacante, ello con la finalidad de evitar nombramientos que los mentores identifiquen como imposición, porque de no ser así, la escuela entra en conflicto con la supervisión o con las demás instancias por el control político de la unidad educativa. Cuando esto ocurre, es decir, cuando se incorpora a la escuela un director proveniente de otra donde era director o maestro de grupo y su nombramiento provoca algunas suspicacias, la planta docente se rebela contra la decisión que consideran unilateral y no permiten que la autoridad educativa instale en su puesto al nuevo líder institucional, por mucho que éste reúna el perfil directivo que se requiere.

Cuando por lo contrario, la autoridad designa a un director a partir de las propuestas de los maestros, ocurre que al principio éstos se muestran muy satisfechos con el nombramiento del antiguo compañero, pero conforme transcurre el tiempo, se presentan algunas fricciones entre éste y algunos colegas porque se consideran artífices del nombramiento y piensan que la dirección los debe incluir con todo y

⁴⁸ Lo que no siempre es congruente con la realidad, porque existen directores con más de treinta años en el servicio y nunca llegan a asumir íntegramente la dimensión de sus funciones.

prebendas personales. Se han podido ver casos en que los docentes reprochan al director el “haber cambiado” o “ya no ser comprensivo” porque ejerce la autoridad de acuerdo con las normas de trabajo, lo que los maestros definen curiosamente como un poder que “ya se le subió” a la cabeza.

3.5. Por negociación política

Tal como ocurrió hace varios años en el municipio, lamentablemente no se ha podido erradicar del medio la designación del nuevo director escolar por las buenas relaciones de éste con la autoridad educativa estatal o de algunos cuadros bajos, o bien con el representante de la cúpula sindical, debido a que por medio del corporativismo o anexión a algún partido político, el profesor establece compromisos políticos con algunos militantes que operan desde la función institucional o bien de representatividad que se les ha conferido. A este tipo de nombramiento por negociación política se le denomina coloquialmente *compadrazgo*,⁴⁹ y consiste en “premiar” a los correligionarios con su ubicación en un puesto de privilegio desde donde se le pueda dar continuidad al trabajo político que cohesionó al jefe con al subordinado.

Para la obtención de la plaza directiva por esta mecánica el día de hoy (no en la zona escolar P200, pero en otros municipios, sí), intervienen otros procesos instalados en la lógica de poder tanto sindical como oficial: En el último lustro, ha sido muy evidente la fusión entre algunas autoridades educativas con los representantes sindicales, en apoyo al partido tricolor que no hubiera ganado las pasadas elecciones para gobernador sin el apoyo del gremio más numeroso en todo el Estado de México. Una gran cantidad de maestros de grupo, directivos, asesores metodológicos, auxiliares técnicos y supervisores participaron de manera entusiasta en supuestos eventos de corte educativo, pero que en verdad se trataba de actos de proselitismo para apoyar a un joven candidato. Así, muchos de aquellos que repartieron volantes, “botearon” en

⁴⁹ La iglesia católica introdujo en América los conceptos de padrino y de compadre. El bautismo, la confirmación, el matrimonio, el entronamiento del santo familiar, la construcción de la casa y hasta la “salida de la escuela” de un hijo, pueden ser ceremonias o fiestas que dan lugar a buscar padrinos. Sin embargo, el término se usa también para referirse coloquialmente a la relación que se establece entre dos entidades (ahijado-padrino; jefe-subordinado) que más obligaciones políticas conlleva, porque ambas partes establecen un “pacto no escrito” para apoyarse y protegerse mutuamente.

algunas escuelas, exhibieron pancartas, agitaron banderas o mechudos, hicieron sonar matracas y pronunciaron vítores al ahora gobernador, han ido ocupando los puestos directivos y de supervisión, quedando en entredicho su capacidad.⁵⁰

Varias han sido las quejas de los usuarios que se han recibido en la supervisión por el desconsiderado trato que aquéllos han sufrido a cargo de otros supervisores que se han olvidado del oficio con rostro humano que antes enarbolaban como valor. Los que hoy han llegado a esos espacios, no se muestran comprometidos con la educación, agravándola con el hecho, de que "...quienes llegan al puesto pretenden asegurar sus ingresos económicos de por vida o ya están esperando su jubilación, situación que genera procesos de relación muy propios en los espacios de la zona escolar."⁵¹ Es así que actualmente en el Estado de México, en plena modernidad administrativa, esta práctica es el principal regulador del sistema de cargos directivos.

⁵⁰ Conozco algunas maestras y maestros de primaria que gracias a estas prácticas escalaron vertiginosamente por sobre los demás colegas con mayor perfil, hasta colocarse en supervisiones de preescolar, como probable respuesta a la reciente obligatoriedad de ese nivel.

⁵¹ Bocanegra, Haro Raúl, *Ob. cit.* disponible en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/Bocanegra%20Haro-La%20supervision%20escolar.htm>.

Apartado III.

Bases para el ejercicio de las funciones directivas

1. La administración escolar

Como ya hemos visto en el apartado anterior, el director es el servidor público más importante de una escuela, el encargado de realizar todas aquellas tareas que tienen que ver con la conducción de la unidad educativa. En la zona escolar P200, los directores realizan un largo rosario de funciones, muchas de ellas burocráticas, de representación, de jefatura de personal, de organización de servicios, de control de los recursos financieros que obtiene la asociación de padres de familia, etc. El enfoque de la dirección escolar en la actualidad, incluye tanto el manejo de los aspectos educativos a nivel nacional así como la administración de una escuela en particular. En este contexto, y aunque no debe ser considerada como imprescindible, históricamente la administración ha sido prioritaria (y en ocasiones excesiva) para el buen funcionamiento de un centro escolar.⁵²

Definida como la “Ciencia social compuesta por principios, técnicas y prácticas cuya aplicación a conjuntos humanos, permite establecer y mantener sistemas racionales de esfuerzo cooperativo, a través de los cuales se pueden alcanzar propósitos comunes que individualmente no es factible lograr”⁵³ la administración se ha constituido como el proceso eficaz de conducir una organización como la escuela.

La administración, como una actividad práctica, surgió cuando los hombres primitivos se unieron y se organizaron para poder enfrentar las condiciones adversas que les imponía la naturaleza. Los cambios en las organizaciones sociales se dieron muy probablemente después de la división del trabajo, ya que los niños de la tribu que antes aprendían espontáneamente de la interacción con su entorno, así como por medio de la orientación de los hombres y mujeres mayores del grupo, gradualmente fueron siendo conducidos por individuos dedicados ahora a la enseñanza de ciertas habilidades específicas como la cacería, la recolección o la domesticación de animales. Por lo tanto se dice que: “La educación sistemática y organizada (...) comienza en cuanto la

⁵² La palabra administración proviene del latín “ad” y “ministrare”, que significa cumplimiento de una función bajo el mando de otra persona, es decir, prestación de un servicio a otro. En: Diccionario Enciclopédico Larousse (1995), Ed. Larousse, México.

⁵³ Heller, Claude. (1976). *Poder, política y Estado*, material fotocopiado, UAM, México, p. 56.

educación pierde su primitivo carácter homogéneo e integral”⁵⁴ También a partir de este momento la administración, aunque de forma totalmente intuitiva y rudimentaria, se hizo necesaria en la organización de la vida de los individuos.

Desde esos orígenes, la administración ha ido evolucionando paralelamente con las diversas épocas en que le ha tocado ser útil, respondiendo a las necesidades de reproducción del sistema económico imperante, en el seno de instituciones como la iglesia católica, o durante el feudalismo, pero no fue sino hasta la aparición de la Revolución Industrial (y con ella el surgimiento del capitalismo), que adquirió una relevancia que se extiende hasta nuestros días.

Ya en el siglo XX, las aportaciones a la administración denominada “científica” (porque estaba sustentada en la implantación del método científico en los procesos sociales), se deben a Charles Babage y retomadas casi un siglo después por Frederick Taylor⁵⁵ para demostrar que la división del trabajo en las empresas reducía los “tiempos muertos”, que se hacía más eficiente el proceso de trabajo y se generaba grandes ahorros con la reducción en el desperdicio de materiales. Para Henry Fayol⁵⁶ (considerado como el verdadero padre de la moderna administración), los trabajadores y los administradores debían repetir incesantemente su trabajo hasta lograr su especialización.

La administración científica de Fayol y Taylor le dio poca atención al elemento humano y se preocupó básicamente por las tareas (organización y ejecución), así como a los factores directamente relacionados con el cargo y función del operario (tiempo y movimiento). A este supuesto se le conoce con el nombre de "*teoría de la máquina*" ya que concibe la organización como "una distribución rígida y estática de piezas".⁵⁷ Como núcleo de reproducción en los inicios del sistema capitalista, las empresas y las

⁵⁴ Ponce, Anibal (1976). *Educación y lucha de clases*. Editores Mexicanos Unidos, S.A. México, pp. 37.

⁵⁵ Ingeniero norteamericano, Pennsylvania (1856) –Filadelfia (1915). Desarrolló la idea de analizar el trabajo, descomponiéndolo en tareas simples, cronometrarlas estrictamente y exigir a los trabajadores la realización de las tareas necesarias en el tiempo justo.

⁵⁶ Estambul (1841)-París (1925). Ingeniero y teórico de la administración de empresas. Para la formulación de su modelo, utilizó una metodología positivista, consistente en observar los hechos, realizar experiencias y extraer reglas. Desarrolló todo un modelo administrativo de gran rigor para su época caracterizado por una serie de principios que toda empresa debía aplicar: la división del trabajo, la disciplina, la autoridad, la unidad y jerarquía del mando, la centralización, la justa remuneración, la estabilidad del personal, el trabajo en equipo, la iniciativa y el interés general.

⁵⁷ s.p.i. *Administración científica*, disponible en http://html.rincondelvago.com/administracion-cientifica_2.html Consultada en julio de 2005.

instituciones estaban estructuradas bajo parámetros organizativos en donde se conjugaba el recurso humano y la ejecución de las actividades por parte de los miembros que la integraban.

Por otro lado, en la búsqueda de crear mano de obra para incorporarla al trabajo productivo por un lado, y por predominar el sistema de reproducción capitalista, por el otro, se hacía necesario en la escuela, como motor de esa prevalencia, que se establecieran planes de acción para el manejo de políticas adecuadas con efectos en el control y la toma de decisiones dentro de su vida institucional. La administración entonces, se situó dentro de la escuela como “El proceso de diseñar y mantener un medio ambiente en el cual los individuos, que trabajen juntos o en grupos, logren eficientemente los objetivos seleccionados”.⁵⁸ Ya en la actualidad, la administración como práctica y como método de organización de las actividades humanas está ligada directamente al proceso de evolución de la industria, el comercio y la tecnología: procesos relacionados con las transformaciones de las sociedades y de los mercados y de las pautas de consumo de los individuos; en síntesis, la administración se ha constituido como “...un proceso o forma de trabajo que comprende la guía o dirección de un grupo de personas hacia metas u objetivos organizacionales”.⁵⁹

El proceso educativo no ha escapado a esta forma de organización que el Estado asigna sobre sus gobernados, y basándose en una visión empresarial, principalmente en los años setenta, difundió entre los directores escolares el empleo de la administración escolar como “...la actividad o serie de pasos que se refieren a la planeación de contenidos curriculares, instrumentación de estrategias para su cumplimiento, coordinación de los actores educativos, conducción de las actividades, así como control y evaluación de los servicios que la escuela ofrece a su población escolar, entendidos éstos como medidores o indicadores para la dirección del hecho

⁵⁸ Eng, Gutiérrez Ana Araceli (1993). *Administración, planeación y desarrollo de instituciones educativas*, Tesis de Especialización, Escuela Normal de Chalco, SECYBS, Estado de México, p. 8.

⁵⁹ Gobierno del Estado de México (2005). *El director como mediador y administrador*, en: La función directiva, la gestión escolar y la mediación. Antología del Curso de Actualización para Auxiliares Técnicos de Supervisión, Centro Evaluador en Competencias Laborales: CNE-2001-82. Enero-febrero, p. 44.

educativo.”⁶⁰ Esta forma de gobierno administrativo de una escuela, fue depositada entonces en su protagonista más trascendente: el director escolar. Por medio de la administración los directores de las instituciones educativas manifestaron sus necesidades de consolidar y asegurar la supervivencia de las escuelas a su encargo. Para esa búsqueda en la conducción de la unidad educativa, los directores se basaron en el desarrollo de la administración escolar, cuyos principales elementos fueron la definición de los propósitos, la concreción de las aspiraciones de los directamente involucrados en las escuelas: alumnos, maestros, directivos, padres de familia, representantes de la comunidad, y autoridades escolares; así como la evaluación “...con claridad y objetividad el momento presente que vive la escuela, identificando los aspectos del entorno social que influyen en los resultados, para fijar un punto de partida en el trabajo del nuevo período.”⁶¹ Hoy en día, existen escuelas en la zona P200 que siguen basando su desarrollo en el ejercicio de una administración escolar que respondió a las necesidades del Estado por monopolizar los contenidos educativos, pero que al paso de los años, requiere ya de una transformación de fondo que responda más a las necesidades de una sociedad que exige cada vez más su participación en los procesos educativos de las actuales generaciones de niños que asisten a nuestras escuelas.

2. El proceso administrativo como soporte de la dirección “clásica”

A través de la consulta virtual encontré que la administración se define como “El proceso de trabajo con y a través de la gente para lograr eficientemente las metas organizacionales. En ambas definiciones están implícitos los conceptos clásicos de la administración: planear, organizar, dirigir, coordinar y controlar”.⁶² El proceso o acto administrativo constituye el núcleo propio de la administración y a éste le son reconocidas, según sea el especialista, de 4 a 8 etapas. Para el caso particular de la

⁶⁰ Universidad Virtual de Colombia (2005). *Fundamentos de administración*. Disponible en http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2006862/lecciones/capitulo%201/cap1_a.htm

⁶¹ García, Cointa. Plan de trabajo institucional para el ciclo escolar 1994-1995, presentado por la directora de la escuela primaria “Hermenegildo Galeana”, de la zona escolar P200. En archivo activo fijo de la propia supervisión.

⁶² García Garduño, José María (2005). *La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México*, archivo en PDF.

presente tesina son consideradas cinco: Planeación, Integración, Organización, Dirección y Control.

Y aunque la mayoría de los directores de la zona escolar P200, en entrevista personal por separado aceptan desconocer cada uno de los componentes que integran el proceso administrativo, describen que de manera práctica los ejercen para el gobierno de sus escuelas, toda vez que realizan una planeación de actividades anual, organizan las diversas tareas en la escuela, designan responsables para cumplirlas; concretan actividades de integración con el personal para fomentar las relaciones humanas y “crear equipos de trabajo con sentido de pertenencia”, etc. Los directores refieren en su planeación que vigilan “muy de cerca” el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas, y así mismo, que llevan el registro y control del cumplimiento (eso sí, administrativo) de los maestros, sobre todo en lo que se refiere a “la entrega puntual de su planeación” (anual, semanal o diaria) y “de las listas de asistencia”.

De esta manera, en la vida cotidiana cada administrador ejecuta todas estas funciones de acuerdo con las responsabilidades del puesto directivo que ocupa dentro de una organización como la escuela. Para su realización, algunos directores de la zona dicen contar con el apoyo del proceso administrativo, que es una combinación de los cinco puntos mencionados arriba y que describo en los siguientes párrafos:

2.1. La planeación.

Consiste en decidir anticipadamente, el qué, el para qué, el cómo, el cuánto, el cuándo y el quién. Definida como “La función administrativa, continua y dinámica de seleccionar entre diversas alternativas los objetivos (...) y cursos de acción para su logro, con base en la investigación y elaboración de un esquema detallado que habrá de realizarse para el futuro”. Se entiende que la planeación debe propiciar el desarrollo de la escuela, reducir los niveles de incertidumbre e improvisación, preparar a sus involucrados para afrontar las problemáticas asegurando el éxito, manteniendo expectativas de acuerdo con el contexto local, estableciendo un sistema racional basado en la toma de decisiones acordes con la realidad y evitando empirismos. Aunque en la zona escolar cada nuevo periodo lectivo se insiste sobre la necesidad de elaborar un plan de acción

que se constituya como una organización para el trabajo de cada unidad educativa, ha sido un ejercicio de varios años en los que no se ha logrado consolidar la cultura de planeación entre los directores.

2.2. La integración

Consiste en obtener y articular los elementos materiales y humanos de la escuela para su adecuado funcionamiento. La integración es una parte importante en el ejercicio de administrar una organización como la escuela, ya que por medio de esta fase se pretende, por ejemplo, que al inicio de un ciclo escolar el director verifique las condiciones materiales del edificio escolar, la actualización de material didáctico y mobiliario con que cuenta la escuela, la cobertura de plazas vacantes de maestros, la distribución de los libros de texto y materiales de apoyo para el equipo docente, etc. Al margen de lo que dice la teoría de la administración, los miembros de la supervisión escolar hemos procurado que en las escuelas se realice este proceso de integración de los recursos humanos, desde el primer día de labores de cada periodo lectivo.

2.3. La organización.

Es la determinación de actividades de grupo, de asignación, de asesoría y de proporcionar la autoridad a quien corresponda, para el desarrollo de la unidad educativa; es básicamente la distribución de tareas o comisiones escolares. Por medio de esta acción, se busca establecer relaciones efectivas de comportamiento entre los maestros de la escuela, de tal forma que puedan trabajar juntos con eficiencia y obtengan satisfacción personal por su trabajo. En otras palabras, es lograr que el esfuerzo cooperativo entre los miembros de la organización educativa con los alumnos y los padres de familia sea eficaz, gracias a la determinación de relaciones internas que ponen en claro el ejercicio de autoridad a cargo del director de la escuela, pero con respeto a la individualidad de sus maestros. Desde la supervisión escolar siempre se ha buscado promover la colaboración y negociación entre los protagonistas de las escuelas y mejorar así su eficiencia y eficacia para propender hacia mejores relaciones

humanas en el proceso de fortalecimiento institucional de cada centro educacional y de la zona.

2.4. La dirección

La dirección es el proceso que realiza el responsable de la escuela para motivar a los demás miembros de la organización de tal modo que cumplan con los objetivos previamente diseñados, de manera eficaz y entusiasta. Se caracteriza por el acto de motivar, orientar y canalizar el comportamiento de los integrantes de la comunidad escolar hacia las metas fijadas previamente en la planeación. La creatividad desempeña un factor decisivo en la labor del director para administrar su centro de trabajo, ya que el proceso de dirección incluye “Ejercer la autoridad conferida por el puesto en la orientación de los miembros del personal, para que se alcancen los objetivos y metas propuestas, mediante el desarrollo adecuado de las actividades en el plantel escolar.”⁶³

Esta etapa del proceso administrativo llamada también de ejecución, comando o liderazgo, es una función de singular trascendencia, por lo que algunos directores en la zona escolar P200 consideran que la administración y la dirección son un mismo ejercicio, debido a que al dirigir es cuando se ejercen más representativamente las funciones administrativas, de manera que algunos responsables de las escuelas se autodefinen como administradores. Podemos decir que la importancia de la dirección en una escuela radica en conducir “las operaciones mediante la cooperación del esfuerzo de los subordinados, para obtener altos niveles de productividad mediante la motivación y supervisión”.⁶⁴ Verificación de actividades, ésta última, que corresponde precisamente a la figura de supervisión de la zona.

⁶³ SEP (1986). *Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria*. México, p. 15.

⁶⁴ Instituto Tecnológico de La Paz, Ob. Cit. Disponible en <http://www.itlp.edu.mx/publica/tutoriales/administracion/tema16.htm>.

2.5. El control o evaluación.

Es la quinta y última fase del proceso administrativo aplicado a la dirección de una escuela. A través del control se mide el rendimiento de los miembros de la organización en relación con las metas, la determinación de las causas que no fomentaron su cumplimiento, para asumir en consecuencia las acciones preventivas o correctivas en caso de ser necesario. En otras palabras, el control se caracteriza por “La medición y corrección de las realizaciones de los subordinados con el fin de asegurar que tanto los objetivos de la empresa como los planes para alcanzarlos se cumplan eficaz y económicamente”⁶⁵. Debido a que el proceso administrativo comprende la dirección de personas (docentes, alumnos, asociación de padres de familia y otros organismos de apoyo para la escuela), se requiere de parte del director una comprensión del comportamiento del ser humano y de los aspectos que lo involucran, como por ejemplo: el liderazgo, el trabajo en equipo, el manejo de conflictos, la socialización y la comunicación.

En la actualidad, el proceso administrativo ha sido rebasado por las exigencias sociales que van siempre acompañadas por la necesidad de cambios que tienen mucho que ver con las formas de gobierno de las escuelas. Hoy en día los maestros, alumnos y padres de familia han conquistado espacios para manifestar abiertamente sus ideas y participar más activamente en la toma de decisiones con el propósito de encaminar a los alumnos de nuestras escuelas. Desde la función de asesoramiento de la supervisión, he podido corroborar que efectivamente los directores carecen del sustento teórico para la puesta en práctica del proceso administrativo; más bien, a través del ejercicio de muchos años en el puesto, de manera pragmática cumplen con un ciclo de dirección que podríamos identificar como “clásico”, es decir, que se compone de estrategias basadas en el sentido común que cumplen con una lógica: planeación, desarrollo y evaluación.

El proceso administrativo, tan socorrido en tiempos de monopolio o centralismo de ideas e intereses, ha cedido inexorablemente a las demandas de los demás

⁶⁵ Ídem.

protagonistas de la escuela, quienes en diversas ocasiones han manifestado la necesidad de que las actividades que dan trascendencia a la vida institucional de las escuelas deben estar acompañadas de un estilo de dirección amplio, flexible y participativo, donde los directivos, como gestores académicos de los alumnos y maestros, identifiquen e interpreten los mensajes o necesidades educativas del entorno para traducirlos en acciones internas que orienten positivamente a los colaboradores de la unidad educativa (maestros, padres de familia), ejerciendo el director un pleno liderazgo con respeto a las normas institucionales, sí, pero también a los derechos ciudadanos.

3. Normatividad institucional y componentes de la dirección escolar

En nuestra vida cotidiana, los sujetos interactuamos con nuestros iguales formando grupos. Nos tomamos en cuenta los unos con los otros y establecemos relaciones de continuidad en las que involucramos nuestro pasado y nuestro futuro próximo. Desde nuestro nacimiento, pertenecemos a un grupo que nos es afín, denominado familia; más tarde convivimos en la escuela y en ella establecemos una gran variedad de asociaciones e intereses con nuestros compañeros, con nuestros maestros y con los integrantes de la comunidad local, dando lugar a lo que se conoce como proceso de socialización.

Los grupos más significativos son aquellos compuestos primeramente por la familia denominada primaria (papá, mamá e hijos) y por los familiares, debido a que forman parte de la propia historia y de la consolidación como individuos; posteriormente nos relacionamos con compañeros y amigos escolares con los que existe afinidad por compartir largas historias juntos y comunicar expectativas; posteriormente, en la vida adulta, las relaciones que se establecen con los demás miembros son de carácter afectivo con los compañeros de trabajo, a quienes también se les hacen partícipes las ideas, sentimientos, aspiraciones e intereses, lo que produce cierta afinidad. Sin embargo, en algún momento la gente cree que es autónoma y comienza a tener sus propias metas. La realidad nos muestra que muchas veces se rompe esa cohesión de

grupo y uno de los individuos decide actuar por sí mismo y más aún: trata de imponer sobre los demás sus ideas, es decir, influir en su toma de decisiones.

No obstante, si cada sujeto actuara de acuerdo con su conveniencia o para influir sobre los demás, las relaciones sociales se traducirían en un caos. Por eso, los grupos humanos establecen ciertas restricciones o normas con el fin de regular la actuación de sus componentes en beneficio común. Estas normas sociales en su conjunto forman lo que se conoce como *normatividad*, que no es si no el establecimiento de límites a la conducta individual cuando menoscaba los derechos de los demás. En el contexto social, la normatividad se refiere a la conducta estándar y mínimamente deseable de un sujeto, es decir, lo que debe ser normal dentro un contexto social determinado. A lo largo de la historia hasta el día de hoy, los grupos sociales se han esforzado por regular las acciones de sus miembros a través de ciertas normas que permitan la convivencia y el adecuado manejo ante sus iguales.

Si nuestra conducta no se apegara al conjunto de normas, nos preocuparíamos por no saber qué esperar, y estaríamos enfrentándonos constantemente a varias decisiones que influyen a diario sobre las nuestras. En la vida en común, los individuos establecemos normas y las ponemos en funcionamiento, definimos un valor central y los márgenes de variación por medio de nuestros juicios. La clave está en saber cuándo la conformidad es apropiada y cuándo es un conflicto con normas y valores incluidos, como lo explican Salord y Vanella:

“...Cada norma tiene un contenido particular dado por la esfera del comportamiento que regula. Y en este contenido incluye las referencias axiológicas que orientan y justifican su ejercicio. La norma. Como obligación externa es, entonces, portadora de valores a través de su función y no en el carácter obligatorio de su observación”.⁶⁶

⁶⁶ García Salord, Susana y Vanella, Liliana (1998). *Normas y valores en el salón de clases*. Siglo XXI Editores, 4ª. Edición, México, p. 31.

En el contexto educativo, la normatividad es interpretada como "...Una compleja red de disposiciones jurídicas que (...) inciden en la educación básica..."⁶⁷ La normatividad está inmersa en la sociedad y se utiliza para mediar entre conductas de los grupos humanos. Para el caso que nos ocupa, el director escolar como guía de una institución, no puede gobernar a una escuela basándose sólo en su formación o criterio propios, debe ajustarse a una normatividad específica que defina sus funciones y facultades, así como los derechos de quienes participan en el proceso educativo de la escuela: "No es posible tomar decisiones en un plantel, o zona escolar (...) sin considerar la normatividad educativa previamente definida..."⁶⁸ Las normas que regulan el hecho educativo son el resultado de un largo proceso histórico y en la actualidad han sido creadas por el Estado por medio de diversas instancias y organismos formales como la escuela, y son de observancia obligatoria para los sujetos que desempeñamos alguna función específica en las instituciones educativas o de supervisión.

Así, todos los trabajadores de la docencia, ya sea directivos, maestros frente a grupo o personal de supervisión debemos conocer, entender y aplicar la normatividad específica que regula el ejercicio de nuestras funciones dentro de los cauces, valores y formas de actuar definidos en leyes y reglamentos como son las Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal, mencionadas en el primer apartado de esta obra, que son aplicables en las instituciones educativas de la entidad mexiquense, signadas por las autoridades gubernamentales, educativas y de representación sindical a finales de los noventas.

De manera muy general, las funciones docentes, directivas y de supervisión están reguladas por los artículos 129, fracciones I a la XV y 130, fracciones I a la XXI, Capítulo XIII, Título Tercero de los derechos y obligaciones de los servidores públicos docentes, que se refieren entre otras al desempeño únicamente de las funciones propias de nuestro encargo, cumplir con las normas y procedimientos de trabajo, coadyuvar a la realización de los programas de gobierno en general y educativos en lo particular; desempeñar las labores con la eficiencia apropiada, sujetándonos a las

⁶⁷ Elizondo Huerta, Aurora. Ob. cit. pp. 49 a 51.

⁶⁸ Ídem.

instrucciones de nuestros superiores jerárquicos y a lo dispuesto por las leyes y reglamentos respectivos; manejar apropiadamente los documentos y recursos educativos, y no utilizarlos para objeto distinto al que fueron destinados. También señala que los servidores públicos -así mismo- estamos obligados a tratar con respeto y cortesía a nuestros superiores, iguales, alumnos, padres de familia y público en general, previniendo actos que puedan poner en peligro la integridad física de los beneficiarios de la escuela, no revelando asuntos de carácter confidencial que afecta a una o a varias personas, así como rechazar gratificaciones que se nos ofrezcan por facilitar trámites o resoluciones en beneficio particular.

Para el ejercicio directivo en las escuelas de la zona P200, el documento que contenía la normatividad a seguir por los responsables se perdió en el tiempo ya que, elaborado por la extinta Dirección General de Educación en 1976, sus normas han sido acatadas históricamente por los directores escolares más bien por la fuerza de la costumbre que por el conocimiento de su contenido, porque en los archivos de las escuelas no encontramos un solo ejemplar del reglamento que rige las funciones del director escolar. No obstante, si confrontamos las acciones específicas que los directores realizan para el ejercicio de sus funciones, podemos darnos cuenta que existe coincidencia entre éstas con las estipuladas por la SEP a nivel nacional a través del Manual Técnico-Pedagógico del Director del Plantel de Educación Primaria, que no obstante haberse instituido en 1982, continúa vigente y establece que el director, como responsable de una institución educativa, deberá:

1. “Planear y programar las actividades relacionadas con el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y sus apoyos colaterales, así como las actividades relativas al manejo de los recursos para el funcionamiento de la escuela.
2. Difundir entre el personal docente y, en su caso, el administrativo, las normas y los lineamientos bajo los cuales deberá realizarse el trabajo escolar,
3. Organizar, dirigir y controlar el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con las normas, los lineamientos, el plan y los programas de estudio aprobados por (en este caso, la Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social).
4. Integrar, cuando proceda, el Consejo Técnico Consultivo de Escuela, conforme al programa anual de trabajo del plantel, a efecto de facilitar la organización y la dirección de la labor educativa.

5. Orientar y apoyar al personal docente en la aplicación correcta de las normas y los lineamientos, para efectuar el proceso de enseñanza-aprendizaje, la vinculación de la teoría con la práctica, la evaluación y la acreditación escolares.
6. Detectar los problemas que surjan en la aplicación del plan y de los programas de estudio, así como los relativos al uso del material de apoyo didáctico, y presentar al supervisor de zona las alternativas de solución.
7. Promover el uso de medidas apropiadas para que la comunidad escolar y los padres de familia aporten su colaboración permanente en el funcionamiento de la escuela, conforme a las normas y a los lineamientos respectivos.
8. Implantar y coordinar el desarrollo de los programas socio-culturales que le envíe la (Dirección General de Educación Básica), por conducto del supervisor de zona, para incrementar el nivel cultural de la comunidad y las relaciones de ésta con la escuela.
9. Auxiliar al personal técnico de la (Dirección General de Educación Básica) en la implantación y la evaluación de los proyectos académicos de apoyo colateral al plan y a los programas de estudio y, en su caso, solicitarle la asistencia técnica que se requiera para su operación.
10. Desarrollar las funciones y actividades que se indican, respectivamente, en (las Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes del Subsistema Educativo Estatal) y en los manuales de procedimientos e instructivos sobre planeación, recursos humanos, materiales y financieros, control escolar, servicios asistenciales y extensión educativa, en la parte relativa al plantel.
11. Formular el cuadro anual de necesidades de la escuela y presentarlo al supervisor de zona, para que se incluya en el programa anual de operación del sistema en el Estado.
12. Expedir los créditos escalafonarios al personal a su cargo, conforme a su grado de participación en la tarea escolar.
13. Llevar el inventario de los bienes de la escuela, conforme a las normas y los lineamientos establecidos (...).
14. (Verificar la administración de los ingresos propios de la escuela que maneja la asociación de padres de familia, conforme a las normas y los lineamientos establecidos en el reglamento respectivo).
15. Organizar y dirigir las actividades de inscripción, reinscripción y registro y acreditación escolar, así como las relativas a la formación de grupos y a la asignación de personal docente a cada uno de ellos.
16. Tramitar ante el Departamento de Registro y Certificación Escolar, por conducto del supervisor de zona, las solicitudes que se presenten en la escuela para la expedición de constancias, duplicado de certificados y rectificación de nombre en documentos escolares.
17. Presentar a la (Dirección General de Educación Básica), por conducto del supervisor de zona, los informes sobre los resultados del funcionamiento de la escuela y de sus servicios colaterales, así como los datos para la certificación del 6º grado.

18. Apoyar a la (Dirección General de Educación Básica) y al supervisor de zona en los asuntos oficiales que competan a la escuela, y en aquellos que expresamente le soliciten.”

Estas obligaciones –decía- son afines a las que se establecen para su observancia en el subsistema educativo estatal, y es más: el respeto a este y otros componentes de la normatividad han sido una preocupación constante de las autoridades que actualmente encabezan los puestos de la Secretaría de Educación y de la Dirección General. En fecha reciente se dio a conocer en todo el Estado de México, una serie de lineamientos de cumplimiento “obligatorio”,⁶⁹ en los que se enfatiza el respeto “irrestricto” a la normatividad institucional. Así mismo reitera la obligación que tienen los equipos de supervisión, los directivos escolares y maestros para ejercer la autoridad y el poder con responsabilidad, así como la delegación correcta de funciones a los subordinados. De estos componentes hablaremos en las siguientes líneas:

3.1. Autoridad

De acuerdo con el Diccionario de la Lengua Española, la autoridad es: "Potestad, facultad. Poder que tiene una persona sobre otra que le está subordinada. Persona revestida de algún poder o mando." Cuando se dice de una persona que "tiene autoridad", ello significa que posee una aptitud para mandar (o para imponer su punto de vista o hacerse respetar), una propensión a mandar. En el caso de la función directiva, la autoridad es adquirida por el director a través de un nombramiento, que muchas veces resulta ser un corolario a la autoridad que obtuvo cuando maestro con sus compañeros docentes; porque más allá de la edad cronológica o de la preparación profesional del sujeto, la autoridad es el reconocimiento de los otros por medio de la conducta moral.

Como ya se expresó en el segundo apartado de esta obra (donde hablamos de la dirección heredada), cuando una posición de autoridad como la dirección es desocupada en una escuela, el director que ha dejado el cargo entrega con él, la autoridad que él mismo representa. La autoridad permanece con el cargo y con su

⁶⁹ Gobierno del Estado de México (2005). Lineamientos de observancia obligatoria para las escuelas adscritas a la Dirección General de Educación. Fotocopiado, s/p.

nuevo titular. Cuando se ejerce autoridad, se espera el cumplimiento intrínseco de las órdenes pronunciadas por el titular de ese mando, y sus resoluciones se acatan de facto, es decir, el director no necesita mostrar su nombramiento cada vez que quiere que sus órdenes sean cumplidas. Así, la aceptación de la autoridad proviene de abajo hacia arriba, aunque no necesariamente el docente esté de acuerdo con el individuo que la ejerce.

Podría decir en una primera explicación que si se pretende que la autoridad del director sea aceptada por los docentes de la escuela, es necesario que éstos sean capaces de entender su forma de comunicación, es decir que “en la forma del pedir está el dar” como reza coloquialmente el refrán. En segundo lugar, el maestro como subordinado tiene que tener muy claro que lo que se le pide, debe ser congruente con los propósitos generales de la organización escolar. El subordinado, en tercer lugar, tiene que tener claro que lo que se le pide es compatible con sus principios éticos y morales (las peticiones inmorales o faltas de ética deben ser desobedecidas); y por último, el maestro subordinado debe tener la capacidad profesional, física y mental para cumplir lo solicitado por el director por ser su mando superior. Una demanda fuera del contexto profesional, físico o mental del subordinado, no podrá ser cumplida y por lo tanto no satisfará los objetivos propuestos.

En la escuela como organización administrativa, encontramos los siguientes tipos de autoridad:⁷⁰

a) De línea: Se denomina autoridad de línea o directa, la que emplea un mando para dirigir el trabajo de un subordinado. Es la relación directa de superior-subordinado que se extiende de la cima de la organización hasta el escalón más bajo, y se le denomina "cadena de mando". Es el clásico tipo de autoridad que el director ejerce sobre los docentes.

⁷⁰ Cano, Ángel (2005). *Autoridad, responsabilidad y poder*. Colaboraciones libres, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos2/rhempresa/rhempresa.shtml>

b) De personal: Es cuando la autoridad es delegada progresivamente en terceros, ya sea por la especialización de los mismos o por los recursos con que cuentan. Es necesario crear funciones específicas de autoridad de personal para apoyar, ayudar y aconsejar. Un ejemplo podría ser: El director de la escuela no puede manejar en forma directa la revisión del uso y cuidado de los libros de texto y útiles escolares, para lo cual crea una comisión revisora, con un responsable directo y con autoridad temporal sobre los demás maestros de la escuela, durante el recorrido por las aulas.

C) Funcional o dividida: Cuando es ejercida por uno jefe sobre funciones distintas es una autoridad sustentada en el conocimiento. Ningún superior tiene autoridad total sobre los subordinados, sino autoridad parcial y relativa,⁷¹ porque éstos tienen ideas propias y deciden de acuerdo con sus principios éticos. Esta una forma de autoridad muy limitada, porque su contravención rompe la denominada "cadena de mando" que caracteriza a las organizaciones formales de acuerdo con su organigrama. Me explico: En el caso de las escuelas, el director delega ciertas funciones a los maestros, atender las solicitudes de preinscripción a primer grado, por ejemplo. El maestro o maestra comisionado debe atender a las indicaciones que el director le da de facto o por escrito (a través de un circular, de un oficio de comisión, de un instructivo, etc.). En el cumplimiento de dicha comisión se presentan ciertos inconvenientes como por ejemplo, los solicitantes se quieren "saltar lugares en la fila", requieren que se les atienda rápidamente porque no cuentan con mucho tiempo, etc. Presionan al maestro porque él no es el director. Luego entonces, el encargado toma decisiones precisas para ese momento, basado en la experiencia, en el carácter, en la normatividad, en fin... orienta hacia la cordura a los presentes para agilizar los trámites y también para cumplir con la comisión basada en la autoridad que el director le asignó. Esta endeble autoridad concluye cuando el director reasume su papel y reestablece el orden.

⁷¹ Disponible en: **Gestión administrativa** (Management) <http://jcarreto.blogspot.com/> Consultada en junio de 2005.

3.2. Poder.

Algunos investigadores⁷² han encontrado la definición del poder como "Dominio, imperio, facultad y jurisdicción que uno tiene para mandar o ejecutar una cosa. Acto o instrumento en que consta la facultad que uno da a otros para que en lugar suyo y representándole pueda ejecutar una cosa." La autoridad es un derecho cuya legitimidad se basa en la posición de la figura de autoridad en la organización. En este sentido, la autoridad forma parte del cargo desempeñado. El poder, por otra parte, se refiere a la capacidad de un individuo para influir en la toma de decisiones. Por lo tanto, "La autoridad es parte del concepto ampliado del poder; esto es, la habilidad de influenciar basada en la posición legítima de un individuo que pueda afectar las decisiones, pero no tiene que tener autoridad, para ejercer influencia." ⁷³ Ejemplo: Con base en el capital intelectual que le confiere su preparación y experiencia traducidas en poder, el auxiliar de supervisión puede ofrecer alternativas de solución a un problema que el supervisor enfrenta con un director. Pero aquél no tiene el poder para imponer su criterio.

En el desempeño de la función de un director escolar, podemos identificar las siguientes formas de poder: ⁷⁴

a) Poder coercitivo. Los maestros subordinados reaccionan ante esta forma de poder, por miedo a las represalias que se pudieran derivar si están o no de acuerdo. El poder coercitivo descansa en la amenaza, en las sanciones, la frustración y el control. El mando tiene siempre un poder coercitivo sobre sus subalternos. El mando tiene la capacidad de suspender a sus empleados, asignarles trabajos que les sean desagradables, despedirlos, etc. Todas estas posibilidades y algunas otras no indicadas son acciones coercitivas. No sólo el mando tiene a su alcance el poder coercitivo, también el subalterno puede hacer efectivo ese poder al tener conocimiento de alguna acción u omisión del mando y se vale de ese conocimiento para obtener ventajas de su

⁷² Simón Rodríguez, Ma. Elena (1999), *Mujeres y poderes* En: "Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía" .Narcea Ed. Madrid. Archivo en PDF. Disponible el http://www.ayto-malaga.es/pls/portal30/docs/FOLDER/MUJER/MUJERES_Y_PODERES.PDF

⁷³ Cano, Ángel. Ob. cit. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos2/rhempresa/rhempresa.shtml>

⁷⁴ Ídem

jefe, utilizando la coerción, es decir, que puede amenazar con revelar lo que sabe si no se le concede una canonjía.

En el caso de alguna infracción que llegue a cometer en un centro escolar de la zona P200, el director no puede suspender o despedir al trabajador ni asignarle tareas desagradables o denigrantes, ni tomar represalias en contra de éste. Los castigos que el responsable de la institución puede imponer se reduce a reportes para descuento económico en caso de ausentismo, llamadas de atención verbales o por escrito, amonestaciones o notas de demérito con registro en el expediente.⁷⁵ Es decir que pocas veces hemos sido testigos del poder coercitivo que ejerce el director; más bien, éste lo han decantado algunos sobre los conserjes, que son el personal más vulnerable de la escuela. A lo más que han llegado algunos directivos es a impedir la entrada de los maestros faltistas o impuntuales a sus labores cuando han incurrido en retrasos por más de media hora.

b) Poder de recompensa. Es el poder contrapuesto totalmente al poder coercitivo, ya que un individuo cumple los deseos del jefe porque le resulta beneficioso; en tal virtud, quien puede distribuir recompensas que otros ven como favores valiosos, tendrá poder sobre ellos. Las recompensas pueden ser cualquier cosa que el otro valore. En la estructura de la organización escolar se utilizan las siguientes: regalos, evaluaciones favorables, asignaciones a otros puestos, cambios o permutas o cambios a otras escuelas, etc. Son así mismo recompensas, la amistad y el apoyo para obtener mejoras en lo personal. En la zona escolar, las recompensas que otorgan los directores no son en especie ni económica, sino más bien a “valores entendidos” que es una especie de acuerdo o negociación no escrita que emplean algunos de ellos para corresponder al apoyo de sus subordinados. Por ejemplo, un director solicita la colaboración de los maestros para realizar una actividad (curso o taller de capacitación, una jornada de aseo del edificio escolar, una quermés para recaudar fondos, un festival artístico, etc.), en fechas u horarios fuera de la jornada de labores; luego entonces, aquél concede de manera discrecional un “día económico” a los colaboradores, cuidando de que no se

⁷⁵ SECyBS/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), (1999). *Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes*, Art. 142, Fracciones I a la IV, fotocopiado, p. 125.

afecte la atención de los alumnos ni que ello provoque la inquietud de los padres de familia por la inopinada suspensión de labores.

c) Poder legítimo. Representa el poder que uno recibe como resultado de su posición en una jerarquía formal. Las posiciones de autoridad incluyen la posibilidad de los poderes de coerción y recompensa, pero el poder legítimo es mucho más amplio que el poder de coerción y recompensa. El poder legítimo incluye la aceptación de un cargo dentro de la organización con el reconocimiento y beneplácito de todos los responsables de dar ese poder. Es el clásico poder que obtiene un maestro a través de un ascenso a director o de éste a supervisor que nadie discute porque es merecido.

d) Poder de experto. El conocimiento, la experiencia, la habilidad especial o el conocimiento específico sobre un tema, crean el poder de experto. La especialidad y el perfecto conocimiento de la misma hacen de su portador, una persona con poder de experto. En la zona hay dos escuelas en que las directoras ejercen este tipo de poder, ya que los maestros no contradicen las indicaciones que dan aquéllas porque lo hacen con tal seguridad de que conocen de lo que están hablando. En ambos casos, los maestros no reflexionan si quien lo dice tiene razón o no, simplemente lo asumen.

e) Poder referente. El poder referente surge de la admiración hacia el otro y del deseo de ser como esa persona. La persona con la cual un individuo se identifica se denomina "carismática". Si se admira a alguien hasta el punto de moldear el comportamiento o actitudes del partidario, aquél poseerá un poder referente sobre el seguidor. En la zona hay una directora que se distingue por ser carismática, es decir, sus maestros la aprecian porque es "*linda*" con ellos, pero desde la supervisión, se puede ver que su desempeño como responsable de un centro educativo deja mucho que desear, porque más bien la directora busca "quedar bien" con todos en lugar de cumplir con lo que se le solicita.

"El fenómeno del poder y del mando son fenómenos esencialmente sociales. El poder se traduce en la concentración de la fuerza material y de la fuerza jurídica, es decir, es

una posibilidad de dominio, de imperio, o facultad o jurisdicción para mandar y ejecutar una cosa. Mandar es una consecuencia del poder: manda el superior al inferior, le impone su voluntad que puede ser la propia o la voluntad social contenida en una norma.”⁷⁶ En mi opinión, el poder debe ser empleado para lograr la cooperación voluntaria de las personas o grupos que integren la organización, ya que sólo de esta manera se puede garantizar la eficacia de una organización como es la escuela. El director debe tener la capacidad de servir de guía para sus subalternos, preocuparse por ellos y tomar en cuenta sus sugerencias para que la cultura de dicha organización radique en el acuerdo y no en la imposición. El tomar medidas arbitrarias como castigos, suspensiones, entre otras, abusando de la autoridad formal que nos brinda un cargo pueden llegar a tornarse violentas y confrontar a las partes, situación que tarde o temprano desencadena conflictos difíciles de superar.

3.3. Delegación

La delegación consiste en asignar autoridad a una persona para llevar a cabo actividades específicas.⁷⁷ Si los directores escolares no contaran con la facultad de delegar tareas, esta sola persona tendría que hacer todo. Toda organización que se precie de ser formal como es la escuela, tiene perfectamente establecidas las condiciones de delegación necesarias para poder llevar adelante los objetivos propuestos. Posiblemente la delegación es el ejercicio de autoridad de mayor importancia en el desarrollo de la organización como un todo; sin unas pautas de delegación perfectamente claras, no será posible cumplir los fines concretos de la delegación de autoridad. Es preciso contar en las escuelas con dos partes dispuestas a que la delegación sea efectiva: por ejemplo un mando dispuesto a delegar denominado director y un subordinado o profesor dispuesto a aceptar la autoridad y responsabilidad de esa delegación. Si no se cumplen por las dos partes estos requisitos en las escuelas

⁷⁶ Dávila García, Abel. *El poder*. En: Revista de la Facultad de Derecho “Vínculo Jurídico”, Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webvj/rev8-4.htm> Consultada en agosto de 2005.

⁷⁷ Cano, Ángel. Ob. cit. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos2/rhempres/rhempres.shtml>

de que hablamos, la delegación será adversa para el futuro de la institución. El proceso de delegación en un centro educativo se caracteriza por los siguientes pasos:⁷⁸

i) Asignación de deberes: El director de la escuela tiene que definir perfectamente los deberes o comisiones escolares que serán asignados a sus mandos medios (si tiene subdirector o subdirectora) e intermedios (docentes), los cuales a su vez los trasladarán a sus alumnos para el cumplimiento de los objetivos propuestos.

ii) Delegación de autoridad: Si el director no delega a sus mentores la autoridad correspondiente, es materialmente imposible que se puedan llevar adelante todas las comisiones asignadas y por lo tanto no se podrán cumplir los fines concretos de la organización como un todo.

iii) Asignación de responsabilidad: La delegación de autoridad lleva implícita la responsabilidad correspondiente a la autoridad delegada. Los derechos tienen que ser acompañados de "obligaciones" y "metas concretas". La autoridad sin responsabilidad es el principio del fin de toda organización y de abusos totalmente incontrolados.

iv) Creación de confianza:⁷⁹ Resulta incongruente conceder a una persona autoridad y responsabilidad y no completar el proceso teniendo la confianza necesaria en el subordinado en el que hemos delegado. Debemos aceptar que este individuo es digno (a) de nuestra confianza. La autoridad y responsabilidad delegada por el director escolar es un compromiso para el maestro subordinado y tiene que desempeñar su trabajo de la forma más natural posible. El subordinado, si es consciente de que cuenta con la confianza de su superior, logrará las metas propuestas al margen de los posibles contratiempos que puedan surgir en todo el proceso de realización.

Estas reglas hablan bien de quien las ejerce en el terreno práctico y van muy emparentadas con el estilo de dirección basado en el liderazgo, mismo que

⁷⁸ Ídem
⁷⁹ Íbidem

desarrollaremos en las siguientes líneas, dejando para el cuarto apartado, lo que se refiere a la toma de decisiones del director.

4. Liderazgo y estilos de dirección en la zona escolar

Cuando hablamos de la formación directiva, ya sea en las escuelas Normales o a través de los programas de actualización, generalmente caemos en la cuenta de que los directores que gobiernan las escuelas de la zona P200, lo hacen basados en la intuición o en la repetición de viejos esquemas heredados de aquellos directores con los que se fueron formando cuando ejercieron la docencia frente a grupo. Los ejemplos y consejos de los directores de la “vieja guardia” permanecen vigentes en toda la vida profesional de los mentores ascendidos como líderes de una organización como la escuela, pero que no poseen una sólida formación en el ejercicio de liderazgo hacia un grupo de docentes. Muy a menudo oímos a éstos quejarse de sus directores porque han tomado decisiones equivocadas, o no han recurrido al consenso para determinarlas. En diversos foros en que se reúnen los maestros, se generalizan las quejas en contra de aquéllos señalándolos como “autoritarios”, “desconsiderados”, “tiranos”, “impopulares”, “arbitrarios”, etc., o bien cuestionan su declarada obediencia para el cumplimiento con los requisitos administrativos e ignorar las necesidades de los trabajadores de la docencia.

4.1. Definición de liderazgo

A través de la experiencia, he podido constatar que cuando los profesores no son tomados en cuenta por los directores para conducir la escuela, provocan el desánimo entre aquéllos y bajan su rendimiento, con la consecuente afectación a los intereses de los alumnos y de los padres de familia. En nuestras escuelas, el ejercicio directivo está basado en la función del líder, quien ha sido definido como “aquella persona que es capaz de influir en los demás”,⁸⁰ el líder es quien ejerce el liderazgo, definido a su vez como “...la influencia interpersonal ejercida en una situación, dirigida a través del

⁸⁰ Centro de Estudios Financieros. Selección de cursos en línea. *¿Qué es un líder?* En <http://www.aulafacil.com/Liderazgo/Cursolid.htm> Consultada en septiembre de 2005.

proceso de comunicación humana a la consecución de uno o diversos objetivos específicos".⁸¹ Esta es precisamente la razón de ser de un directivo como líder: influir en sus maestros para conducirlos al logro de los objetivos curriculares con los alumnos. Lo que debe caracterizar al director de una escuela es su habilidad para conducir equipos docentes, organismos de apoyo pedagógico como el consejo técnico (que a su vez integra el Órgano Escolar de Evaluación de carrera Magisterial), de las comisiones escolares, del Consejo Escolar de Participación Social (cuando no sólo se integra sino que también trabaja) y de la asociación de padres de familia. Para hablar de la influencia que un director tiene sobre sus subordinados como líder de la institución, empezaremos construyendo el concepto de liderazgo.

Por medio de la investigación sabemos que en los albores de la historia, la concepción de autoridad estaba rodeada por un aura mágico-religiosa. Un individuo en la cultura hebrea –por ejemplo-, al demostrar su superioridad ante la comunidad se convertía en el patriarca, que inspirado en la figura paterna, conducía a su pueblo hacia mejores condiciones de vida. Este tutor de masas o líder⁸² era concebido como un ser superior al resto de los miembros del grupo, con atributos especiales. Se consideraba que estos poderes omnipotentes se transmitían biológicamente de padre a hijo o era un don de los dioses; es decir, nacían con ellos. Sin embargo, muchos años después, los individuos de un grupo buscaron creer en líderes más reales que les guiaban ahora por medio de la transmisión de conocimientos y habilidades, como por ejemplo, para la guerra.

Y aunque ahora ya no se piensa en que estas destrezas son prodigiosas y que las habilidades que hacen a un líder son comunes a todos los sujetos independientemente de su raza o extracción social, sí se acepta que los líderes poseen éstas en mayor grado. Hoy en día el liderazgo es definido, reitero, como "...El proceso dinámico de influir sobre los demás para seguir tras el logro de un objetivo común. El comportamiento de un individuo también puede influir cuando éste está involucrado en

⁸¹ Quijano Ponce de León, Andrés (2003). **Liderazgo**. Universidad del Rosario, Facultad de Altos Estudios de Administración de Empresas y de Negocios, Bogotá D.C., disponible en <http://www.monografias.com/trabajos15/liderazgo/liderazgo.shtml>

⁸² La palabra liderazgo proviene del inglés "to lead", que significa llevar, guiar, dirigir y consiste en la influencia (positiva o negativa) que un individuo –el líder- puede ejercer sobre una colectividad para cumplir con un fin predeterminado. Consultado en el programa traductor de idiomas L & H Translator Pro.

la dirección de las actividades de los seguidores".⁸³ Actualmente y con el apoyo de la psicología social, se ha tratado de fundamentar esta perspectiva a partir del fuerte vínculo psicológico que establecemos con nuestro padre, la primera figura arquetípica que tenemos; sin embargo, la esencia del liderazgo son los seguidores, en otras palabras, lo que hace que una persona sea líder es la disposición de la gente a seguirlo. Además, los miembros de un grupo tienden a seguir a quienes le ofrecen medios para la satisfacción de sus deseos y necesidades. El liderazgo y la motivación que éste ejerce sobre los demás están estrechamente interrelacionados.

Un líder empero, como todo individuo, posee muchos defectos y virtudes que debe conocer. En el caso del auxiliar técnico de supervisión ello le es inherente y esto implica mirar primero dentro de uno mismo, conocerse para luego entender a los demás y reflejar lo que quiere lograr, lo que se busca alcanzar con los otros en miras de conseguir el éxito. Para ser líder hay que tener unas cualidades personales muy sobresalientes que todo el mundo posee pero que no siempre desarrolla. Este análisis introspectivo nos llevará a entendernos como sujetos para luego conocer a los demás y de esta forma mejorar nuestro desempeño como líderes que somos en mi caso, como parte del equipo de supervisión de la zona escolar P200, para beneficio de nuestro grupo de seguidores y a la postre de nuestra organización.

4.2. El liderazgo en el trabajo cotidiano

Por medio la función de acompañamiento que realizamos más de los doscientos días laborables, los auxiliares técnicos interactuamos con diversos grupos de personas de acuerdo con nuestra cercanía personal con ellos y con el ejercicio de nuestras funciones: los directores escolares, los maestros frente a grupo, los educandos que asisten a nuestras escuelas y los padres de familia. Y aunque no ejercemos directamente el liderazgo con los componentes de dichos grupos, sí lo hacemos a través de los intermediarios que son el grupo de directores.

⁸³ s.p.i., *Importancia del liderazgo directivo en el desempeño docente en la I y II etapa de educación básica*, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos13/lider/lider.shtml> Consultada en julio de 2005.

Un grupo como el de los directores, es un conjunto de personas que buscan un objetivo común, un colectivo; el liderazgo es el poder potencial que los auxiliares como líderes pedagógicos tenemos sobre ese grupo de individuos, liderazgo que nos es delegado por el supervisor, pero que en el terreno de los hechos se robustece de manera más natural porque, en nuestro caso, ejercemos la función directiva de “enseñar al que no sabe y ayudar al que no puede”.⁸⁴ Auxiliar a los directores para que aprendan las nuevas orientaciones que requiere una dirección escolar, el contenido de los programas de estudio, el manejo de los libros de apoyo, de la planeación institucional, la elaboración de la correspondencia oficial o documentos en hoja de cálculo por computadora, son sólo algunas de las diversas tareas que tienen encomendadas los directores de las escuelas de una zona y que no sería posible realizar de manera eficiente sin el conocimiento y apoyo del supervisor escolar, del asesor metodológico y del auxiliar de supervisión.

Recientemente los ocho edificios de las escuelas que integran la zona escolar P200 fueron beneficiados con la instalación de los equipos del programa *Enciclomedia* instrumentado por el gobierno federal para apoyar a los niños en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes a través de la cultura virtual. Pero es curioso: los niños han aprendido más rápidamente el manejo de la computadora y el proyector que integran dicho equipo, quizá por su contacto cotidiano con los videojuegos o porque cuentan con una PC en su hogar, dejando a la zaga a los maestros. Es aquí donde interviene el apoyo del auxiliar técnico⁸⁵ para orientar a los maestros de grupo respecto del manejo de tan valiosos recursos, así como para enseñarles a elaborar material visual y auditivo para hacer más atractivas las presentaciones por diapositivas que tanto llaman la atención de los niños.

⁸⁴ Citado por uno de los participantes en la discusión grupal acerca de estas diferencias en “**La función directiva, la gestión escolar y la innovación**”, curso de actualización impartido por la Secretaría de Administración de la SECyBS a los auxiliares técnicos del departamento regional ya mencionado, en seis sesiones de enero a febrero de 2005.

⁸⁵ El jefe casi no interviene, porque en el Estado de México la presencia de los supervisores es requerida en cualquier momento para el desahogo de una junta de trabajo, para atender un problema en una escuela, para que pase a firmar algunos documentos, para que se traslade a la capital de la entidad a concluir un trámite, etc., lo cual le resta presencia en la oficina y en las escuelas para atender a las necesidades de los directivos y de los docentes.

Es en el ejercicio de acompañamiento y trato directo con los directores y con los maestros donde se consolida el liderazgo de los asesores metodológicos⁸⁶ y auxiliares técnicos de supervisión: se cumple con la tarea y se fortalecen los afectos.

4.3. Diferencias entre administrador y líder

Por otro lado, aunque en nuestro medio existen maestros críticos para quienes la "administración" y "liderazgo" son sinónimos, debe hacerse una distinción entre ambos términos, porque como dice Robbins:⁸⁷ "No todos los administradores son líderes, ni todos los líderes son administradores". En este caso, los primeros tienen limitado su ejercicio por diversos protagonistas, cumplen con una función específica sin salirse de los márgenes delimitados por el respeto a la normatividad; en tanto que los segundos tienen a su falta de imaginación, creatividad y motivación como limitantes. Los administradores, deben ejercer todas las funciones que corresponden a su papel a fin de combinar recursos humanos y materiales en el cumplimiento de objetivos. La clave para lograrlo es la existencia de funciones claras y de cierto grado de discrecionalidad para su toma de decisiones.

Es conveniente reconocer que el liderazgo es un aspecto importante de la administración, pero no lo es todo. La capacidad para ejercer un liderazgo efectivo es sólo una de las claves para ser administrador eficaz; así mismo, el pleno ejercicio de los demás elementos esenciales de la administración (la realización de la labor administrativa con todo lo que ésta entraña) tiene importantes consecuencias en la certeza de que un administrador podría ser un líder eficaz.⁸⁸ En el caso que nos ocupa, los directores de la zona escolar P200 desarrollan el gobierno de sus escuelas de dos maneras: como líderes y administradores. Por las mismas exigencias del servicio educativo que actualmente se basa en la rendición de datos de diversa índole, los directores tienen que dedicar gran parte del tiempo laborable a la obtener información útil a veces, otras no, para remitirla a la supervisión y que ésta a su vez la turne al

⁸⁶ El supervisor cuenta ya de por sí con el liderazgo oficial que el Estado le proporciona a través de un nombramiento.

⁸⁷ Comentado por el facilitador del curso "*La función directiva...*"

⁸⁸ Quijano Ponce de León, Andrés. Ob. cit. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos15/liderazgo/liderazgo.shtml>

departamento regional. Cuando les es posible, es decir cuando logran sortear la vorágine administrativa que prevalece en la educación de el Estado de México, los directores pasan a las aulas para verificar el desarrollo del proceso de aprendizaje de los alumnos, orientan académicamente a los maestros, resuelven las problemáticas que involucran a los padres de familia, representan a la escuela ante las autoridades de la comunidad o del municipio, etc.

4.4. El líder nace, pero también se hace

Al hablar de liderazgo educativo de manera lógica, nos sitúa en la figura de los directivos escolares; sin embargo, en la realidad es algo que no siempre concuerda. De hecho, existe cierta confusión entre el término directivo y el de líder, principalmente porque no cualquier directivo es capaz de liderar un equipo, y porque no todo líder de equipo ocupa un cargo de responsabilidad directiva. Pero aunque institucionalmente los directores funcionen como líderes, deben de todas formas promover entre sus subordinados el logro de los propósitos coyunturales de la escuela; como administradores, deben desarrollar las estructuras y políticas que intervienen en la vida institucional del centro educativo. De manera general se puede interpretar y analizar el liderazgo desde dos perspectivas:

A) Como cualidad personal del líder

B) Como una función dentro de una organización, comunidad o sociedad.

La opinión generalizada es que hay líderes que nacen con capacidades innatas y hay otros que se van formando en su desarrollo profesional. Si bien, en un inicio el liderazgo se definía preferentemente bajo esta primera perspectiva, en la actualidad, producto principalmente de investigaciones en el campo de la teoría de las organizaciones y de la propia administración, tiende cada vez más a predominar la concepción del liderazgo como una función dentro de las organizaciones y la sociedad. Las habilidades innatas

favorecen el desarrollo del líder, pero a veces resulta más determinante la formación que uno va adquiriendo y la experiencia que se acumula con la práctica.

4.5. En la educación, se necesitan líderes, no jefes

Igualmente, antes se tenía una idea de que el jefe era así mismo, un líder. La realidad actual nos dice que no: Un jefe decide lo que hay que hacer en virtud de la autoridad que le otorga su posición jerárquica; en cambio el líder, sin disponer necesariamente de esta autoridad jerárquica, tiene también capacidad de decidir la orientación del grupo con base en la influencia que aquél ejerce y que viene determinada por la "autoridad moral" que despliega sobre el resto del equipo. Existen, por eso mismo, dos marcadas diferencias entre un jefe y un líder:

Un jefe coacciona a sus empleados, obtiene respeto imponiéndose por jerarquía, inspira inquietud o temor, dice "yo", dice "cumpla usted con la normatividad", señala la pena para la infracción; siempre sabe "cómo se hacen las cosas", convierte en penoso el trabajo, suele decir "a mí me cumple con el reglamento o lo sanciono", termina un diálogo abruptamente y su única preocupación es el objetivo que se persigue, y que muchas veces es individualista. Un director a quien tan sólo le preocupa su bienestar futuro difícilmente puede ser el líder de un colectivo docente y de los padres de familia. La experiencia concreta nos ha enseñado que éstos terminan por rechazarlo.

En cambio, un líder que guía a su grupo de mujeres y hombres (en el caso del director: maestros, maestras, personal de mantenimiento y alumnos), obtiene cesión de jerarquía voluntaria, inspira confianza y despierta entusiasmo; dice siempre "nosotros". Suele ejercer la autoridad con el ejemplo, señala sólo la infracción, invierte tiempo en enseñar cómo se hacen las cosas, motiva a que su gente califique como interesante su tarea, dice "vamos" y piensa en los compañeros antes que en el objetivo. Un director que no tuviera esta visión de futuro podría ser un buen gestor, un buen administrador, un estratega, pero nunca un auténtico líder. Para el líder, es natural recibir entusiasmo,

lealtad y entrega de corazón, de espíritu y de alma, pero esas virtudes no las podemos comprar, hay que conquistarlas.

4.6. El liderazgo situacional

El liderazgo que un sujeto asume como directivo implica manifestar un comportamiento maduro y flexible, adecuado a los diversos individuos y grupos de la comunidad escolar. A este tipo de enfoque se le llama liderazgo situacional, pues se adapta a las situaciones específicas en que se desarrolla. La teoría de liderazgo situacional⁸⁹, surge a partir del estudio de la conducta de los líderes en situaciones muy diversas, como ayuda a los directivos en el diagnóstico de cada situación en particular. Esta teoría se basa en dos variables, dos dimensiones críticas del comportamiento del líder: la cantidad de dirección (conducta de tarea) y la cantidad de apoyo socioemocional (conducta de relación) que el líder debe proporcionar en una situación a raíz del "nivel de madurez" de sus subordinados.

Uno de los enfoques más reconocidos para la definición de los estilos de liderazgo situacional es la rejilla administrativa,⁹⁰ creada hace unos años por Robert Blake y Jane Mouton. El entramado resultante, se ha usado como un medio para la capacitación de los auxiliares técnicos de supervisión para la identificación de varias combinaciones de estilos de liderazgo. Como se puede apreciar en la Gráfica de Blake (ver anexo), hay dos ejes que determinan el comportamiento de un líder y dan lugar a los diversos estilos de liderazgo: Existe un eje horizontal que va de menos a más y que denominamos **conducta de tarea**, que es el grado en el que el líder explica lo que deben hacer sus seguidores, cuándo, dónde y cómo realizarla. Así mismo, apreciamos un eje vertical que también va de menos a más y llamamos **conducta de relación**, que representa el grado en que el líder proporciona apoyo socioemocional a los miembros de su equipo.

⁸⁹ Luz, María. (2000). Citando a Paul Hersey y Ken Blanchard en **Liderazgo**. Disponible en <http://www.gerenciasalud.com/art363.htm> Consultada en octubre de 2005.

⁹⁰ **El director como mediador y administrador**, Ob. cit., p. 34.

La gráfica de Blake y Mouton, también conocida como “jaula de Blake”, nos resulta útil para la explicación del presente apartado, ya que demuestra la importancia de que los directores pongan interés tanto en los objetivos de la institución, como en las personas encargadas de su cumplimiento.

4.7. Estilos de liderazgo de acuerdo con la rejilla de Blake⁹¹

Describo enseguida cómo se presentan en la realidad de la zona P200 los estilos de liderazgo situacional de acuerdo con el nivel de madurez de los seguidores con la realización de una tarea específica:⁹²

A) Líder Paternalista (1-9, alta relación y poca tarea)

Es identificado como el clásico director que centra su liderazgo en la buena relación con los demás para ganar su aceptación. Se preocupa por el personal de su escuela pero descuida la tarea; realiza actividades “espectaculares” o llamativas con la finalidad de lograr popularidad y afecto. Suele hacer comentarios agradables para no herir las susceptibilidades de su personal; busca armonizar y evitar pleitos, por eso no confronta a los subalternos cuando tienen problemas entre sí. Obstaculiza la información o retrasa decisiones que puedan dañar a su personal; pide las cosas tímidamente a sus maestros en lugar de ordenar; muestra gran interés por resultar agradable a todos y busca también halagar a sus jefes. Una de las escuelas de la zona escolar P200 cuenta con una directora que coincide con el perfil descrito, a lo sumo, podría yo agregar que casi de forma sistemática, dicha mentora busca llamar la atención de sus escuchas dando a conocer algunos aspectos muy personales de la vida de los demás maestros; y para ganar afectos, es capaz incluso de visitar a los subordinados en su domicilio cuando éstos enferman, descuidando a sus demás dirigidos en la escuela.

⁹¹ *El director como mediador y administrador*, Ob. cit., p. 34.

⁹² Quijano Ponce de León, Andrés. Ob. cit. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/liderazgo/liderazgo.shtml> Consultado en octubre de 2005.

B) Líder Participativo (9-9, alta tarea y alta relación)

Este tipo de director participativo⁹³ o democrático, no delega su derecho a tomar decisiones finales y señala directrices específicas a sus maestros pero consulta sus ideas y opiniones sobre muchas decisiones que les incumben. El director que ejerce un liderazgo participativo eficaz, escucha y analiza seriamente las ideas de sus subalternos y acepta sus contribuciones siempre que le sea posible y práctico. Confía en la capacidad del grupo, favorece las discusiones, pide y toma en cuenta las opiniones del colectivo docente antes de tomar decisiones; la responsabilidad es compartida con el grupo, da explicaciones y permite críticas; deja en libertad a los miembros para trabajar a su gusto y elegir sus equipos. Los grupos que cuentan con este tipo de liderazgo están motivados para la tarea, las relaciones personales son más estrechas y cordiales, hay más comunicación, menos hostilidad y mayor desarrollo personal de los miembros.

El director democrático es un líder que apoya muy de cerca a sus docentes y no asume una postura de dictador, sino de conciliador, de integrador. Sin embargo, la autoridad final en asuntos de importancia sigue en sus manos; un director como líder democrático sabe cuando ejercer su voto decisivo. Un director con liderazgo participativo impulsa también a sus subalternos a incrementar su capacidad docente y los insta a asumir más responsabilidad para guiar sus propios esfuerzos.

En la zona escolar P200, no existe un director que adopte este estilo democrático, es decir, que utilice la consulta para ejercer el liderazgo. A lo más que llegaron dos directoras fue a hacer el intento hace tiempo, consensuando entre los maestros la toma de decisiones, pero a los pocos días desistieron argumentando por separado una, que los maestros no estaban acostumbrados a que se les tomase opinión, que la mayoría le hizo saber: “Usted, solamente díganos qué hay que hacer, ya sabe que cuenta con nosotros”, y que al momento de pedirles el apoyo para la realización de la actividad

⁹³ Aunque hay analistas que explican que el liderazgo participativo se da cuando trabajan todos los miembros en su conjunto. Que para lograr elevada cohesión de grupo, se asigna la máxima importancia al crecimiento y desarrollo de todos sus miembros, ninguno de los cuales es líder, todos los objetivos y actividades son elegidos por el colectivo. Este tipo de estructura funciona en grupos lo suficientemente maduros y experimentados. Riera, Mercedes (2003) En el 3er. Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar. Mayo 22, 23 y 24, Monterrey, N. L., México. Disponible en: http://www.cendi.org/interiores/encuentro2003/talleres/t_01.htm, consultado en septiembre de 2005.

muchos se hacían “los olvidadizos”. La otra directora comentó que era mucho el tiempo que perdían los maestros en ponerse de acuerdo cuando se les toma opinión y que, además, “no sabían qué hacer con sus opiniones autónomas, por lo que mejor “tomé la decisión a la antigüita, y todos contentos...”

C) Líder Autócrata (9-1, baja relación y alta tarea)

A este tipo de liderazgo se le asocia mucho con el director denominado normativo, autoritario o coercitivo porque exige obediencia inmediata a sus indicaciones basadas a veces en “lo que dice el librito” o “por el bien de todos” en otras. Este tipo de director asume toda la responsabilidad de lo que se debe hacer, inicia las acciones, dirige, motiva y controla a los profesores. La toma de decisiones y la forma de hacer las cosas se centralizan en el líder. Este tipo de director llega a considerar que solamente él es competente y capaz de tomar alternativas importantes; puede sentir que sus subalternos son incapaces de guiarse a sí mismos y a veces lo expresa abiertamente: “Como ustedes no son capaces de hacerlo, lo voy a hacer yo, para que lo vean”.⁹⁴

Un director que ejerce el liderazgo normativo puede tener otras razones para asumir una sólida posición de fuerza y control, por ejemplo cuando se compromete políticamente con alguna autoridad educativa o representante sindical y desde mi punto de vista, toma a los maestros como rehenes. La respuesta pedida a éstos es la obediencia y adhesión a las decisiones de la autoridad tenga la razón o esté equivocada. El director que revela un estilo normativo observa los niveles de desempeño de sus dirigidos, con la esperanza de evitar desviaciones que puedan presentarse con respecto a las directrices impuestas desde el poder central, o por los buenos resultados que la misma estrategia o toma de decisión le han dado a través del tiempo de ejercerlas.

⁹⁴ Así ha dicho en repetidas ocasiones una directora a sus maestros, y aunque la supervisión le ha exhortado a que se conduzca con mayor cortesía, ella argumenta que así ha actuado durante “tantos años” y es difícil cambiar. Además, agrega, “los maestros y están acostumbrados”.

En la zona escolar P200, este es el estilo de liderazgo que caracteriza al supervisor y a los directores, pues con base en la observación he concluido que muchas veces no tienen la voluntad suficiente para explicar las razones de su impetración y aparentemente les resulta más fácil mandar que discutir. Este tipo de liderazgo en la zona se materializa con la idea del cumplimiento “en tiempo y forma”, en la frase: “las indicaciones no se discuten, se acatan”.

D) Líder Dejar Hacer (1-1, baja tarea y baja relación)

Este estilo de liderazgo, proporciona muy poco contacto y apoyo para los seguidores. De acuerdo con este estilo de liderazgo, conocido también como "laissez-faire", permisivo, liberal o de “rienda suelta”, el líder delega en sus subalternos la autoridad para tomar decisiones. Este liderazgo ejercido por un director espera que los subalternos asuman la responsabilidad por su propia motivación, guía y control; excepto por la estipulación de un número mínimo de reglas que tienen que ver con el cumplimiento de la normatividad. Este estilo de liderazgo ha sido denominado por el supervisor de la zona P200 como “Director Barco”, ya que en la escuela bajo la conducción del líder, todos hacen lo que quieren y el responsable no tiene carácter suficiente para “meter a todos en cintura”. Este estilo es característico de dos directoras y un director en igual número de escuelas en la zona, ya que al parecer les resulta más cómodo mantenerse contemplativos ante el transcurrir de la vida institucional así como evitar problemas cumpliendo las peticiones (a veces, caprichos) de sus los maestros y de los padres de familia.

E) Líder de Balance (5-5, igual tarea e igual relación)

Es el llamado también liderazgo equilibrado y mantiene un estrecho vínculo con el liderazgo democrático; la diferencia consiste en que busca establecer una paridad entre la tarea y la relación, en tanto que en el liderazgo democrático las ideas de los subalternos pueden rebasar a las del propio líder. La motivación del líder de balance es el deseo de fortalecer la mejora continua de la escuela y, paralelamente, las conductas de sus miembros. Este líder puede ser un visionario acerca de lo que la gente podría

lograr como equipo. Comparte sus visiones y actúa de acuerdo con ellas; es proactivo en la mayoría de sus relaciones. Muestra un estilo personal y puede estimular la motivación y la acción. Inspira el trabajo de equipo y el respaldo mutuo; hace que la gente se involucre y comprometa, facilita el que los demás vean las oportunidades para trabajar en equipo.

Busca a quienes quieren sobresalir y los estimula para trabajar en forma constructiva con los demás; considera que la solución de problemas es responsabilidad de todos los miembros del colectivo. Se comunica total y abiertamente con los subordinados, acepta las preguntas e interviene en los conflictos entre iguales antes de que sean destructivos. Así mismo, se esfuerza por ver que los logros individuales y los del equipo se reconozcan en el tiempo y forma oportunos; cumple con sus compromisos y espera que los demás cumplan con los suyos.

En términos generales y con referencia a los estilos de liderazgo situacional descritos arriba con los que ejercen los directores en las escuelas de la zona P200, podemos apreciar que en la conducta de tarea que se orienta hacia los resultados, el director organiza y estructura lo que se tiene que hacer, define puestos o comisiones escolares: escolta, ornato, mantenimiento de áreas verdes, guardias de vigilancia a la hora de entradas y salidas de los alumnos al edificio escolar, así como las diversas actividades que éstos realizan durante el recreo, y otras acciones más. El director explica cómo, cuando y dónde -a veces, el por qué- hay que realizar las actividades dentro de la escuela; establece estilos o patrones de organización bien definidos, canales adecuados de comunicación y procedimientos claros de trabajo. Fija objetivos y metas por alcanzar, ya sea en beneficio de los alumnos, del colectivo docente, de los padres de familia y de la organización en general de la escuela. Supervisa y controla el cumplimiento de sus instrucciones.

4.8. El liderazgo del auxiliar técnico de supervisión

Pero no se piense que la descripción hecha arriba del liderazgo está basada en los prototipos ideales o están subordinados a lo que dicen los textos.⁹⁵ Me parece que en la realidad que viven nuestras escuelas, no existen estilos de liderazgos “puros” o “neutros”, sino más bien, el ejercicio directivo depende de la personalidad del líder, de su experiencia, de su formación, pero sobre todo de las circunstancias en que éste se desenvuelve, lo que deriva en una combinación de conductas para tomar la decisión más acorde a la problemática. En ocasiones el liderazgo directivo se tendrá que ejercer de acuerdo con las carencias o características que se presenten en la escuela así como en su entorno. No hay un estilo de liderazgo mejor que otro, todo depende de la situación en que se tenga que ejercer.

Por lo tanto, la teoría del liderazgo situacional en la escuela está basada en el paralelismo que debe existir entre la cantidad de dirección (conducta de tarea) que ofrece el líder, la cantidad de apoyo socioemocional (conducta de relación) que proporciona y el nivel de madurez que demuestran los docente en el cumplimiento de su tarea, función u objetivo específico. Por ejemplo: Si el director recibe una escuela donde lo que hace falta es orden y disciplina, el estilo de liderazgo deberá orientarse más hacia la tarea, aunque posteriormente habrá que emplazarlo más hacia la relación; en cambio, si lo que se encuentra es un equipo de colaboradores o docentes donde existen celos, desconfianza, poca integración, agresividad, etc., el liderazgo deberá enfocarse hacia la relación, aunque posteriormente se oriente hacia la tarea hasta equilibrarse.

En tal virtud, creo que el de balance es sin lugar a dudas, el liderazgo más conocido teóricamente y al que aspiramos muchos, pero es el más difícil de ejercer. En mi caso, a lo más que he podido llegar es al ejercicio de mediación, que no de paridad entre la tarea y la relación. Por las funciones que desarrollo como subalterno en un equipo de

⁹⁵ Aunque no lo incluí en esta clasificación, existe en la realidad un estilo de liderazgo denominado de *manipulador*, que puede estar presente en todos los estilos descritos arriba y que se caracteriza por buscar el beneficio propio a costa de los demás, ya que trata de quedar bien con algunos miembros de la organización, pero especialmente con el jefe. No le importa la crítica que recibe de los demás y busca la oportunidad de beneficiarse de las personas y sacar provecho de toda situación.

supervisión, realmente en la mayoría de los casos asumo el papel de mediador entre el supervisor y los directores, entre un director y otro director, entre algunos directores y sus maestros, entre los directores y los padres de familia, y muy pocas veces pero ha ocurrido, entre los maestros y los padres de familia.

Cuando los directores desean tratar un asunto con el supervisor, generalmente pasan primero con el auxiliar técnico para que suavice las asperezas (si es que las hubiera), para que aporte su experiencia u opinión, para que les apoye en la resolución de algún problema que tienen en su escuela o a veces (muy pocas) para que uno opine respecto a una decisión que piensan tomar. Cuando a los directores les pregunto por qué se dirigen a mi humilde persona para tomarme opinión, responden que es por la humana interacción que establecemos uno con otro y porque el supervisor está tan ocupado en diversas actividades que a veces no es posible verlo o que él desconoce cómo se opera tal o cual proceso.

En la conducta de relación, la que se orienta hacia el trato personal que se vierte sobre los subordinados, los auxiliares técnicos nos centramos en mantener relaciones personales con todos los miembros de las comunidades escolares: alumnos, maestros, personal de aseo y cuidado del edificio, padres de familia, autoridades educativas y beneficiarios en general. Cuando nos es propicio, delegamos algunas (mínimas, por cierto) responsabilidades en los miembros del equipo directivo, basándonos en las cualidades que distinguen a cada uno, apoyándoles y generando confianza mutua. Nos esforzamos por conformar un equipo de seres humanos que busquen asumir un trabajo eficiente y comprometido como directores, así como propiciar a través de un trato humano digno, el desarrollo de su potencial y creatividad profesionales. Buscamos, cuando nos es posible, propiciar los escenarios para que el equipo directivo crezca, se actualice y mejore.

En este sentido, me ha costado mucho trabajo desarrollar todas las actividades que tienen que ver con la mejora del trato de los directivos con la supervisión escolar, porque desde mi punto de vista, los directores de las escuelas de la zona P200 todavía

revelan los viejos moldes de autoritarismo en el que fueron moldeándose. Sin que hubieran estudiado en una “escuela para directores”, han ido moderando su ejercicio de liderazgo de acuerdo con las experiencias que les ha tocado vivir, en un medio todavía difícil como es la multimencionada zona de Nezahualcóyotl.

Sin ningún otro patrón de conducta que no fuera el que les heredaron los directores que les antecedieron, a mi parecer los actuales líderes de las escuelas ejercen el gobierno de las escuelas basados en el cumplimiento de la normatividad, unos con cierta flexibilidad y otros de plano, “a rajatabla”, como lo dictan las disposiciones reglamentarias. Orientarles para que ejerzan la autoridad más democráticamente, con mayor acento en la persona, con mayor peso en los procesos que en los resultados, ha sido una labor difícil desde la función de acompañamiento del equipo de supervisión, pero poco a poco se deben ir venciendo las resistencias de los directores (que las hay), con el ejercicio de un legítimo liderazgo. El resultado de estas complejas relaciones entre el estilo del auxiliar de supervisión con los directores consolidan la definición de su identidad como líder.

Creo, sin temor a equivocarme, que trayectoria de vida del líder, su historia laboral y/o profesional con sus experiencias, sus derroteros y crisis, obstáculos y oportunidades, constituyen elementos claves en la dinámica de construcción de su identidad.⁹⁶ La identidad se forma, permanece y se transforma con las múltiples interacciones que unos individuos sostienen con otros. Una vez que el líder tiene definida su condición de guía, luchará con auténtica pasión para lograr los objetivos y representará para el resto del grupo un auténtico ejemplo de dedicación, de entusiasmo y de coraje.

La teoría dice que cuando el líder (auxiliar técnico) cree fehacientemente que se puede realizar lo que "parecía imposible", el grado de motivación que se inyecta a las comisiones de trabajo (directivo) es en verdad incalculable y los resultados se

⁹⁶ Cardemil O., Cecilia., Venegas C. Pablo, Álvarez M. Francisco; Fernández, D. Roberto (2005). *Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado*, disponible en [www.reduc.cl/raes.nsf/0/8e46a7ffb1ac0e6e04256dcc0050c632/\\$FILE/9141.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/8e46a7ffb1ac0e6e04256dcc0050c632/$FILE/9141.pdf)

potencian.⁹⁷ Para lograrlo, se requiere de los dos elementos fundamentales del liderazgo situacional:

- Crear el clima de apertura y colaboración genuina en primera instancia del líder en su relación con el subordinado (relación).
- Establecer en conjunto claramente el objetivo para el cual se trabajará (tarea).

En pocas palabras, un estilo de liderazgo será más eficaz si prevalecen determinados factores situacionales, en tanto que otro estilo puede ser más útil si dichos factores cambian. Estos tipos de liderazgo están muy presentes en los rasgos que caracterizan a los directores de la zona escolar P200 que abordaremos más concretamente en el siguiente apartado.

⁹⁷ Quijano Ponce de León, Andrés. Ob. cit. Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos15/liderazgo/liderazgo.shtml> Consultado en octubre de 2005.

Apartado IV.

**La realidad que vive la administración en la
zona escolar P200**

1. Características del ejercicio directivo en la zona escolar P200

Como ya se explicó en otro apartado, todas las unidades educativas de la zona escolar P200 nos regimos por las mismas leyes, reglamentos, plan de estudios y normas emanadas de la política educativa nacional y que hace suya la Secretaría Educación, Cultura y Bienestar Social para todo el Estado de México, lo cual hace que sus instituciones educativas se asemejen entre sí. No obstante, una observación detallada de las escuelas de nuestra zona de influencia, nos lleva a percatarnos que cada una tiene un modo particular de organización y funcionamiento, el cual se ha ido configurando a través de varios años.

La vida institucional de una escuela tiene la influencia preponderante de las creencias del director con respecto a la educación, sus experiencias, conocimientos y su historia personal con relación a la escuela que dirige, en especial cuando se trata de un director con mucho tiempo en el cargo o en la escuela. Por ello, así como cada escuela es única en las características que las distinguen de otras, cada zona escolar también es única: ni las escuelas ni las zonas escolares típicas existen. Cada institución educativa se distingue por las personas que en ella participan. Podemos colegir, en consecuencia, que cada centro educativo de la zona cuenta con un estilo particular de dirección. Definimos al estilo de dirección como una forma particular de poner en práctica la autoridad asignada a un líder institucional en una escuela específica, en circunstancias determinadas

En las líneas siguientes describiremos algunos aspectos personales comunes entre los directores, así como las relaciones entre las características de la escuela y sus estilos de dirección. Pero llegado este punto, quisiera acotar que la descripción que hago acerca de cómo interpreto los estilos de dirección de los líderes institucionales en la vida cotidiana de sus escuelas, está basada en el registro que durante más de cuatro años he llevado en un archivo específico denominado ficha de observación. Dicho documento fue creado en el periodo 1994-1995 en otro ordenador pero su contenido se perdió, posiblemente por la acción de un virus cibernético que dañó el “disco duro” de

aqué. Años más tarde, en el 2001, hubo necesidad de volver a crearlo para llevar un seguimiento especial a la deficiente función directiva que realizaba una directora cuya escuela ya cambió de zona por razones particulares. Ella hizo la petición a la autoridad educativa en turno y ésta, sin que mediara una investigación a fondo a cerca de los verdaderos motivos, concedió la reubicación de zona de “la directora con todo y la escuela con sus maestros”.

Sin embargo, el archivo continuó siéndome útil para continuar registrando los acontecimientos más importantes derivados de la relación oficial de los directores con la supervisión escolar. Tomando como base dicho documento, he rescatado los puntos que considero más importantes, tratando de despojarlos de la subjetividad que los envuelve cuando su análisis parte desde una interpretación personal. En este análisis hago alusión a las figuras institucionales que son los directores de las escuelas, pero cuidando el profundo respeto que me alienta su condición de seres humanos. De antemano ofrezco disculpas a los maestros y directivos si empleo algunos términos como “desconsiderado”, “inhumana”, “maternalista”, “irresponsable”, etc., pero en el ánimo de ser objetivo, no podría emplear otras palabras:

Directora de la escuela "Dr. Jorge Jiménez Cantú".

Con 56 años de edad y 29 de ellos al servicio educativo, con estudios de Normal Elemental, se desempeña en los turnos matutino y vespertino. De carácter afable, es la directora con la que puede existir mayor comunicación en las reuniones y fuera de ellas, ya que sus puntos de vista reflejan una percepción muy práctica de las cosas. Dirige una escuela con 20 grupos por cada turno, con personal titulado en su mayoría pero destacando particularmente la existencia de docentes mujeres. La planta docente está integrada por maestros que tienen varios años de experiencia en el servicio pero que, según he podido apreciar, se autodenominan como “maestros de excelencia”, con conciencia de su ejercicio, pero su mayor problema es el desconsiderado trato que destinan a los padres de familia.

Desde mi punto de vista, la directora tiene problemas en su escuela porque ejerce un estilo de dirección basado en la atención maternalista (que es la denominación femenina del estilo paternalista) de las dificultades que enfrentan los maestros, para “no meterse en problemas”. Algunos de los mentores han tenido dificultades con los padres de familia por el mal trato (llamadas de atención a gritos, castigos como no dejarlos salir al recreo, o “jalones de orejas”, etc.), que los hijos de éstos reciben de dichos maestros, quienes, antes que resolver el problema que ellos mismos generaron con su actitud, dirigen altisonante voz a los adultos tratando sólo de defenderse y en espera de que la directora vaya, presurosa, a salvarlos de la situación. Esta actitud maternalista se ha visto potenciada en los casos en que tres de sus maestros discutieron ásperamente entre sí provocando distanciamiento por varios días, hasta que la directora habló con ellos y resolvió el problema, empleando como último método la llamada de atención por escrito a las partes en disputa.

Su preocupación -según ha dicho en entrevista personal- no es el aspecto material de su escuela, que aunque cuenta con mobiliario y salones viejos, recibe mantenimiento general una vez al año. No le preocupa así mismo la obligación que tienen los padres de familia para apoyar a los alumnos. Tampoco es su interés el cumplimiento en la elaboración y puntual entrega de documentación oficial (ejercicio en el que más bien es morosa). Su preocupación es la de “consolidar un buen equipo de trabajo para cumplir con eficiencia las funciones directivas”.

No obstante, la directora considera poco necesario ejercer una vigilancia estricta del trabajo de los maestros, porque dice tener total confianza en el profesionalismo de su personal: “...Todos somos muy responsables no hay que estarlos supervisando (a los maestros), todos cumplen...”. También los alumnos y los padres de familia que aunque se diga lo contrario, en esa unidad educativa generalmente apoyan a la comunidad escolar. Una maestra, con varios años de servicio en la escuela, un tanto sorprendida por la pregunta que se le formuló de manera inopinada, dijo: “...ellos (la directora y el subdirector) no nos vigilan en exceso, confían en nosotros...”. Y es que la verdadera función del director escolar es el seguimiento que debe hacer del trabajo que los

maestros desarrollan en las aulas, aunque esta función se ve menoscabada por incómodos distractores.

En esta escuela, la mayoría de los mentores son responsables, planifican adecuadamente sus clases, llegan puntualmente a sus labores, propician los ambientes adecuados en el aula para que los alumnos se sientan a gusto y dispuestos para desarrollar las actividades que se traducirán en aprendizaje. Sin embargo algunos maestros (afortunadamente los pocos) improvisan la jornada, llegan tarde a sus labores, tratan mal a los alumnos, los exponen a riesgos ocupándolos como “mandaderos”, los dejan sin recreo como castigo o los agreden moral o físicamente.

Un caso singular se ha presentado en esta escuela debido a que al inicio del ciclo escolar llegó una maestra que tramitó su permuta, pero con el paso del tiempo de trabajo frente al grupo ha evidenciado falta de manejo del grupo; en su salón priva la anarquía y el desorden que redundan en falta de trabajo académico, según la evaluación que hizo del grupo el subdirector escolar por medio de la aplicación de un examen.⁹⁸ El mal desempeño de la maestra fue severamente cuestionado por los padres de familia, quienes solicitaron en presencia de la supervisión escolar, la remoción de la mentora. Al respecto, el supervisor escolar ha solicitado a la directora que reúna los elementos documentales suficientes para poder solicitar a la autoridad correspondiente, que decida el futuro laboral de la profesora, porque una instancia como la supervisión está imposibilitada para remover de su sitio a un maestro; eso más bien corresponde a la Dirección General.

Directora de la escuela “Generalísimo Morelos”, turno matutino.

Egresada de la Normal No. 1 de Nezahualcóyotl y con 47 años de edad, 30 de servicio y titulada en Maestría por la Universidad de Tamaulipas, es la responsable de una de las instituciones con más años de antigüedad en el municipio, enclavada en la colonia las Águilas. Su carácter “chapado a la antigua” como ella lo autodefine, le ha llevado a

⁹⁸ Aunque la aplicación de un examen no es el mejor recurso para evaluar a un grupo, si nos revela una cierta cantidad de conocimientos que los alumnos deben poseer de acuerdo con los contenidos programáticos.

tener algunas fricciones con los maestros bajo su dirección, ya que dispone con cierto autoritarismo, aunque lo justifica como necesario porque dice tener docentes bajo sus órdenes que requieren continuas llamadas de atención "...por su falta de responsabilidad...". "Hay profesionistas y profesionales", dijo en una ocasión, refiriéndose a la falta de cumplimiento de algunos maestros.

Ha dicho que su interés principal no es la mejora del edificio escolar, ni el uso de la computadora para el cumplimiento administrativo. Durante mucho tiempo su propósito como directora se cifró en mantener bien controlado al personal docente en el ejercicio de sus funciones, con un liderazgo más bien autocrático; pero ahora, después de que concluyó una maestría (según dice, porque nunca ha presentado el documento que lo avale), y después de que realizó un viaje de estudios a Cuba, regresó con nuevos bríos para poner en práctica los frescos conocimientos adquiridos, con un enfoque que yo identifico como de liderazgo participativo, sin que llegue a concretarse en su totalidad.

Su búsqueda fundamental hoy, es mejorar el proceso de evaluación continua de los alumnos "sin el empleo de los exámenes" -como pregona con cierto orgullo-, pero que en la práctica ha dejado ver algunas inconsistencias, toda vez que no todos los maestros bajo su dirección actúan con el profesionalismo requerido para ejercer una evaluación bien pensada, que se fundamente en el *ethos* de cada mentor. No se ponen a discusión sus buenos propósitos por mejorar los procesos de evaluación porque cumple con su función de supervisar y evaluar los resultados de su escuela, así como con el sano ejercicio de compartir sus saberes con el equipo de trabajo, pero podría dedicar la misma atención a los demás ingredientes del trabajo docente.

Directora de la escuela "Generalísimo Morelos", turno vespertino.

El trabajo que se desarrolla por la tarde en la misma escuela corre a cargo de esta directora con experiencia en la función con más de la mitad de sus 56 años de edad dedicados al servicio educativo. Titulada en Normal Superior en la especialidad de Administración Escolar, la mentora tiene dificultades para desplazarse por su propio pie

debido a una añeja e irreversible enfermedad que le obstaculiza casi en su totalidad el movimiento de sus extremidades inferiores. No obstante permanecer sentada durante casi toda la jornada diaria, mantiene estrecho contacto con sus dirigidos, en un esfuerzo por desarrollar de la mejor manera las actividades cotidianas de la escuela.

Considerada como maternalista por algunos maestros y autoritaria por otros dada su impaciente forma de pedir las cosas, por lo general manifiesta acceso al diálogo con la comunidad escolar y las autoridades educativas. Se preocupa por elevar el nivel académico de los alumnos, por lo que promueve actividades que pongan en alto el nombre de su escuela, en algún tiempo una de las más famosas por la versatilidad de sus maestros. El estilo de su ejercicio directivo corresponde con la búsqueda de mejores condiciones materiales del edificio, con el cuidado que los niños les deben prodigar a sus útiles escolares y con su interés por colaborar al nivel de sus capacidades con toda su comunidad educativa en el establecimiento de valores, reglas y expectativas respecto de su responsabilidad en la escuela, que se identifica más bien con el liderazgo participativo, pero que por la dificultad que le representa su enfermedad, tiende a descuidar su ejercicio, pero se niega a dejar de luchar.

En su responsabilidad como líder de una escuela, al parecer sí logra hacer que sus maestros cumplan con sus funciones aún cuando por razones obvias ella no esté presente para constatarlo, pues lamentablemente ya no puede subir escaleras y varias veces ha estado a punto de desvanecerse por el gran esfuerzo que tiene que hacer para caminar apoyada por dos maestros. Se niega a postrarse en una silla de ruedas y a retirarse del servicio para el cuidado de su salud, según lo manifestado en entrevista personal aunque no a pregunta directa. Estas condiciones fueron motivo de fuertes presiones hace tiempo, por parte de unas madres de familia que decían tener nexos con un diputado local del partido tricolor, pero gracias a la intervención del equipo de supervisión, la directora salió airosa de esta contrariedad.

Directora de la escuela “Generalísimo Morelos”, turno nocturno.

Cuenta con 55 años de edad y con 26 de ellos dedicados a la docencia; su currículum incluye estudios concluidos de licenciatura en educación primaria por la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 098 Oriente. Siendo su escuela la unidad educativa más antigua en el municipio de Nezahualcóyotl y una de las más grandes de la localidad, en su edificio se desarrollan actividades académicas también de primaria para los adultos, distribuidos en seis grupos en un tercer turno en horario de 7 a 9 de la noche. El ejercicio docente en una escuela nocturna es aún más difícil que en los horarios matutino y vespertino, toda vez que se atiende a los adultos que trabajan durante el día como amas de casa, albañiles, empleados de pequeños comercios, trabajadoras domésticas, lavanderas de ropa ajena, costureras, etc., y que concurren a la institución dos horas de la noche con la esperanza de conseguir algunos conocimientos (primordialmente lectura, escritura y operaciones aritméticas básicas) que les permitan mejorar sus condiciones de trabajo. Por eso, cuando un maestro de la nocturna llega tarde o falta continuamente a sus labores, los alumnos se van de la escuela y no es posible recuperarlos ni siquiera convocándolos a regresar a través de visitas domiciliarias.

Por eso la directora, aunque busca “por las buenas” según dice, convencer a sus maestros de que cumplan con su cometido en beneficio de los miembros de la comunidad más vulnerables, tiene que caer definitivamente en el “normativismo”, es decir, en la aplicación del reglamento a los maestros desinteresados en sus funciones. Los mentores de las nocturnas trabajan durante el día en actividades diversas como amas de casa, abogados, comerciantes, empleados de gobierno, o bien como docentes en escuelas de gobierno estatal, federal, o de sostenimiento particular. Pero por lo general llegan a su trabajo a las siete de la noche con evidente desgaste laboral que les provoca bajo rendimiento con los alumnos.⁹⁹

⁹⁹ Aunque quizá no sea en todos los casos, quienes hemos trabajado por las noches con alumnos mayores de 15 años de edad, sabemos lo complicado que es andar de una a otra actividad durante el día, y por la noche, cuando lo que uno quiere es un remanso, hay que trabajar todavía y al cien por ciento, porque para un maestro que se precie de ser profesional no existen alumnos de “primera”, ni de educandos de “segunda”. Es más: los discentes que evidencian mayores requerimientos merecen la atención que sólo podemos brindarles los maestros de vocación.

Con el ejercicio de un liderazgo autocrático, la directora pide a sus maestros entre otras cosas, que adecuen los contenidos curriculares a los intereses y necesidades de los adultos-alumnos, pero existe imperceptible respuesta por parte de aquéllos, ya que más bien, como lo han manifestado abiertamente (lo cual es censurable por la decepción que causan entre los escuchas) buscan resolver primero sus necesidades económicas, pues no obstante que trabajan 10 horas a la semana, perciben quincenalmente el mismo salario de otro maestro titulado que trabaja 25.

Director de la escuela Ignacio Manuel Altamirano

Problemas similares enfrenta este director (con 41 años de edad, 20 de ellos dedicados a la docencia, con Normal Elemental), de la otra institución de servicio nocturno en la zona escolar. Pero a ello debemos agregarle la lucha de fuerzas entre los maestros y este líder institucional, lo que le ha movido a ejercer un liderazgo autocrático, es decir, más apegado al cumplimiento de la normatividad que el mantenimiento de las relaciones humanas. Hace más de un año, cuando el antiguo director y fundador de la escuela ascendió a supervisor escolar (producto de ese compadrazgo ya descrito líneas atrás), el puesto quedó a disposición del Estado y del sindicato, cuyos representantes adujeron falta de presupuesto para abrir la posibilidad de que dicha vacante fuera cubierta por un maestro con grupo. La supervisión escolar hizo ese ofrecimiento a los maestros y sólo aceptó este profesor, con el apoyo de todos sus correligionarios.

Pero al paso del tiempo, la gestión de la escuela se ha convertido en una “bomba de tiempo” que amenaza con estallar, toda vez que los maestros que otrora se apegaban a su quehacer docente con un pretendido compromiso, hoy en día riñen con el director porque éste les exige cumplimiento con sus funciones. Después de que su compañero fue nombrado como director comisionado con grupo, los maestros empezaron a llegar tarde a su trabajo y cuando faltaban sin permiso, al día siguiente no explicaban motivo alguno a quien seguían considerando como su colega; algunos alumnos intentaron

abandonar la escuela porque sus maestros ya no les prodigaban la atención que aquéllos merecen.

Todo hacía pensar que los mentores se habían quitado un peso de encima con la salida del director anterior y que ahora, buscaban el solapamiento del nuevo, como si continuara siendo su 'cuate' y por ende tuviera que tolerarles su falta de voluntad para cumplir con su trabajo. Cuando a una de las maestras se le preguntó por qué su molestia por una llamada de atención por sus constantes llegadas tarde al trabajo, argumentó que el director había "cambiado mucho", que "ya se le subió" (el puesto a la cabeza); que ya no era tan comprensivo "como antes" y que aquél estaba "sentido" con ella porque no le quería obedecer su autoridad.

Durante las nocturnas visitas que realizamos a la escuela, hemos podido apreciar que algunos docentes (como los de la otra escuela nocturna de la zona) son presa del sueño o del cansancio en plenas dos horas de clase y otros que destinan el poco tiempo de enseñanza a diversas actividades: como ver una televisión portátil, cuidar a sus menores hijos, a elaborar material didáctico para la mañana del día siguiente, etc., que les hacen restar el tiempo de atención que merecen los alumnos, muchos de ellos mayores de los 15 años de edad. Por eso muchos de esos educandos desertan de la escuela y también por otros motivos: los contenidos programáticos que trabajan los maestros y alumnos, así como los libros de texto en que se apoyan son los mismos que ocupan los niños en edad escolar, lo que indefectiblemente les provoca desinterés.

Por su parte, el director se ha sacudido la influencia manipuladora de quienes atrás tiempo fueron sus compañeros y amigos, y se ha esmerado en conocer más de la función directiva para poder ejercerla mejor –según dice-, por corto que sea el tiempo que funja como director escolar. Por eso, su propósito como director se traduce en consolidar un equipo de trabajo con sus profesores para abatir el principal problema que enfrenta la escuela: la baja cantidad de alumnos (55) que asisten a la escuela.

Directora de la escuela "Hermenegildo Galeana"

Con más de la mitad de sus 60 años de edad dedicados a la docencia, dirige los turnos matutino y vespertino de esa institución. Con estudios de normal superior con especialización en administración escolar, ha sido criticada por algunos profesores por ser “autoritaria y represiva”, mismas opiniones que se desvanecen con el trato sencillo y educado que ella prodiga al equipo de supervisión. Ante el auxiliar de esta institución de asesoría externa a las escuelas, ha manifestado abiertamente su interés por “dejar bien equipada a la escuela”, sobre todo ahora que ella se encuentra en el umbral de la jubilación del servicio. Aparte de cumplir cabalmente con la función de vigilancia de su personal docente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas, tiene la preocupación –según ha manifestado-, de concluir la construcción de una sala de usos múltiples, que vendrá a sumarse a las bien acondicionadas 25 aulas, en las que se congregan un poco menos de mil alumnos por la mañana y una tercera parte de esa cantidad en el turno vespertino.

Con estos datos podríamos pensar que no dedica tiempo suficiente a las funciones de supervisión del trabajo docente, pero la realidad es clara: la interpretación que hemos realizado de los indicadores de aprovechamiento y retención escolar que rinden bimestralmente de todas las escuelas, encontramos que los resultados de los alumnos compiten con la otra institución de la propia zona que ha arrojado mejores guarismos al final de cada uno de los 12 ciclos escolares en que hemos efectuado dicho balance.

En este sentido, hemos tenido la oportunidad de constatar que la directora asiste puntualmente a sus labores, recorre los grupos para verificar el desarrollo de las actividades, estimula a los maestros para mejorar su trabajo, ordena con amable voz la intervención de los padres de familia en las cuestiones educativas que les son comunes, se interesa en los problemas personales o familiares de los alumnos (llama la atención el gentil trato que destina a algunos niños provenientes de una etnia zapoteca) y en fin, se esmera por cumplir de modo eficiente con las funciones de directora que le

han hecho acreedora al premio como mejor director escolar en el tiempo en que el de la voz ha sido testigo presencial.

Ella considera que para tratar con el personal se debe “ser humilde” y “tener capacidad de escuchar”. Desde el punto de vista profesional es importante que el director “sea franco, que ayude al personal, que trabajen en conjunto y que “les pida su opinión antes de tomar las decisiones”. Este estilo de liderazgo democrático y participativo ha sido constatado y alentado por la propia supervisión. Ella a su vez dice que la escuela que dirige “es buena”, aunque reconoce que no está totalmente satisfecha con el rendimiento de los alumnos, que tiene fallas. En su opinión las claves del éxito en su trabajo de dirigir los asuntos académicos están en: “... el compañerismo..., en la colaboración mutua..., en la confianza prodigada al personal que no requiere de fiscalización.”

Directora de la escuela "Ignacio Manuel Altamirano".

Asistente a varios encuentros académicos en la Casa de la Cultura del Maestro Mexicano, A. C., egresada como licenciada en educación media de la Escuela Normal Superior de México, esta maestra de 42 años de edad, con 15 de ellos como directora, trabaja como Orientadora Técnica en una escuela secundaria estatal y dirige el turno matutino de este plantel educativo que cuenta con la mayor cantidad de grupos en la zona con 25. De todo el personal que dirige, únicamente cuatro son maestros hombres; el resto del plantel docente está formado por mujeres que continuamente entran en conflicto entre ellas o con la directora, esbozando éstas apenas, el argumento de que al haber designado a la mentora de entre todas para dirigir a la escuela, cambió la forma personal de tratarlas y que “...a estas horas del partido, se le ha subido el puesto...”. Por ello, y para fortalecer la hegemonía que la directora ejerce sobre las docentes, ha procurado aplicarles la normatividad sumándole creos, algunos sentimientos de desquite, que caracterizan al liderazgo autocrático.

Con una buena solvencia para el manejo de los procesos de planeación, así como de los contenidos del plan y programas de estudio, la responsable de la escuela ejerce un estilo de dirección “apegado a la norma”, como ella misma lo define. Acepta que tiene que recurrir a la voz enérgica para que algunos mentores “... cumplan con su trabajo...”, porque se distraen con facilidad en otras actividades que nada tienen que ver con la tarea que tienen que desempeñar. La directora explica que debe estar vigilante de lo que acontece a diario en las aulas; en el patio, donde platican animadamente algunos docentes mientras los niños resuelven “un ejercicio que les dejaron” o en los sanitarios, a donde algunas maestras (o maestros) buscan refugio para conversar por su teléfono portátil lejos de la mirada escrutadora de la líder de la institución. Ella dice manifestar agrado por su trabajo pero considera que hay muchas exigencias de trámites administrativos por parte de algunas autoridades; a veces, con cierta molestia opina que en el hecho educativo existe “...mucho papeleo que quita demasiado el tiempo...”.

Quizá lo que se le pudiera reprochar un poco, es que su propio carácter impulsivo la mueve a acaparar todos los procesos de dirección, no obstante que cuenta con el apoyo de un subdirector escolar y una secretaria escolar,¹⁰⁰ inicia con entusiasmo la parte operativa de la actividad, pero como es copioso el trabajo administrativo que a veces tienen que cumplir los líderes de las escuelas, deja a medias el ya iniciado o definitivamente delega su culminación en alguno de sus dos subalternos inmediatos, sin haberles proporcionado la información necesaria. Éstos a su vez, por carecer de una comunicación eficiente, como pueden le dan término al encargo, pero no asumen otras responsabilidades para tomar decisiones de importancia. Se desempeñan, apenas, como vigilantes del cumplimiento de los horarios así como de las normas internas; atienden a pequeños problemas de los alumnos y docentes; no se atreven a responder preguntas sin autorización de la directora y ésta no les concede facultades para intervenir con los docentes.

¹⁰⁰ En el subsistema estatal regulado por la SECyBS (actualmente denominada Secretaría de Educación, S.E.), existen estas figuras que cumplen con funciones técnico-administrativas.

Directora de la escuela “Lic. Benito Juárez”.

Nombrada como directora cuando sólo había cumplido dos años como maestra con grupo, fue invitada por una supervisora, a “resolver los problemas de una escuela chiquita” –como ella recuerda en otra entrevista personal-. En aquellos años (1977), con un capital académico que abarcaba únicamente los estudios de normal, junto con otras ex compañeras como docentes pasó a formar parte de la mencionada institución donde ahora es titular. Explica que los primeros años fueron difíciles pero con la preparación profesional que adquirió años más tarde con la licenciatura en administración escolar, le resultó más eficiente el gobierno de su unidad educativa.

Con 28 de sus 50 años de edad dedicados a la educación y egresada como licenciada en administración de la Normal Superior de Chalco, esta directora ejerce un liderazgo autocrático basado en el respeto “a pie juntillas” de la normatividad institucional. La hegemonía que ella sobre los maestros de su escuela les ha hecho reconocer a éstos que saben menos que la titular y que, cuando se le agotan los argumentos racionales para ejercer la dirección, esgrime el poder y la autoridad que le concede el nombramiento de su función. Esta maestra dirige los turnos matutino y vespertino de una escuela que ocupa el edificio cubierto con la mayor cantidad de plantas de ornato de la zona, embellecidas y cuidadas por la propia directora. Sus inquisidores ojos vigilan el desempeño de los mentores bajo sus órdenes, ya en los ensayos de los alumnos participantes en algún evento artístico, ya en una clase de educación física o básicamente el desempeño de los docentes y alumnos en el ambiente áulico.

De difícil trato personal, a veces esboza una sonrisa de lado que le hace parecer antipática ante los demás, según las expresiones de los propios maestros que la califican como “dura”, “autoritaria”; “...exigente con los demás pero a veces, poco cumplida con lo que dice”. Esta opinión, vertida por los maestros y sus compañeros directores por separado, se debe a que en diversos momentos se pronuncia en contra de la sobrecarga administrativa que padecen las escuelas y que afecta el buen funcionamiento académico de los alumnos diciendo que “...la sobrecarga administrativa

nos obliga a los directores a hacer muchas cosas solamente por cumplir...”, pero finalmente es ella la primera que entrega en tiempo y forma lo que la supervisión le solicita.

Después de tantos problemas que ha tenido con el desempeño de sus maestros según dice, esta directora ha pensado en jubilarse pero no se decide porque no sabe qué haría con tanto ocio, ya que su vida es el magisterio, según ha manifestado, aunque ello le haya mermado su salud. No obstante las difíciles condiciones de salud (padece de gastritis) “por tantos corajes”, según ha dicho, he notado su preocupación por desarrollar bien su trabajo, dice que “su escuela”¹⁰¹ funciona muy bien y se obtienen buenos resultados, lo cual se debe a la antigüedad y a la entrega de ella y la subdirectora escolar para potenciar los resultados académicos de la escuela, porque definitivamente este equipo directivo se organiza bien para cumplir con los requerimientos administrativos con miras a contar con el tiempo suficiente para pasar a las aulas a verificar el trabajo de los maestros.

En entrevista por separado comenta que la subdirectora y ella han formado una buena mancuerna, que están en sintonía “...con las mismas cosas, los mismos ideales y los mismos objetivos.” Y esto parece ser cierto: de manera coordinada aplican lo que ella denomina todavía “pruebas de dominios de español” (dictado, lectura, escritura, redacción y ortografía) a todos los alumnos de la escuela y para este ciclo escolar inició con el tratamiento de los dominios de matemáticas en los niños, que deben demostrar el adecuado manejo de las operaciones básicas y de las habilidades mentales, así como del planteamiento de problemas; aunque también es cierto que nunca quiere reconocer que su metodología está basada más en el pragmatismo, en el orden y la disciplina para fomentar los aprendizajes.

De todos los directivos de la zona, parece ser la que más y mejor conoce la dimensión de la educación de calidad y dice “trabajar codo a codo con el equipo docente para mejorar su desempeño laboral”, a la vez que crea un ambiente organizado y un clima

¹⁰¹ Por sus expresiones, a veces se le interpreta con mayor sentido de pertenencia que con sentido de propiedad; pero en otras, parece que lo dice al contrario.

escolar que facilita el proceso enseñanza-aprendizaje. Es inútil preguntarle a ella cuál es el aspecto de la dirección escolar que más le preocupa, porque la respuesta me resulta evidente después de ver que los padres de familia pernoctan en el perímetro de la escuela haciendo largas filas en espera de conseguir un lugar para inscribir a sus hijos en esa escuela, que es una de las que cuentan con más prestigio en todo el Estado de México. Los datos dados a conocer por el programa de Carrera Magisterial en noviembre de 2003, así lo avalan.

Director de la escuela “Niños Héroes”, turno matutino

Este director de 53 años de edad, es responsable del turno matutino de la escuela "Niños Héroes", domiciliada en un pequeño edificio que albergó durante varios años a los hijos de algunos colonos que preferían los servicios de esa escuela que en el año de 1975 era de sostenimiento privado, hasta que la propietaria y directora del inmueble donó éste a la comunidad escolar para que a esta escuela pudieran acceder los niños de las familias con bajos ingresos.

El director de este plantel educativo ha cumplido ya los treinta años en el servicio y por motivos de salud, piensa cada vez más en retirarse del ejercicio directivo, después de que con la preparación de normal elemental, ha sido responsable de la escuela por más de cuatro lustros. Como he podido ver a través de algunos años, el director de esta escuela no ha consolidado un trabajo académico en su escuela, quizá porque esté preocupado más por obtener algunos los beneficios materiales para el edificio escolar que le son urgentes (principalmente la construcción de unos sanitarios). Sus continuas ausencias en el trabajo, se dan en buena parte por el “problemas personales” –según ha dicho-, bien porque llega tarde a sus labores o bien porque decide no presentarse y atender asuntos de índole particular. Se distingue por tanto, como un directivo con poco trabajo académico en su escuela pues muchas veces no se encuentra presente en la institución para resolver los problemas cotidianos.

Buena parte de los conflictos que ha tenido que enfrentar con los maestros y con los padres de familia, se debe a la deficiente atención que aquéllos destinan a los niños, pero que el director no puede resolver porque a veces no se apersona en la escuela. Y cuando ejerce el oficio directivo lo hace con un liderazgo paternalista para evitar las confrontaciones que de por sí se dan entre unos y otros. Varias han sido las llamadas de atención que el supervisor, ya verbalmente o por escrito ha extendido a este director, sin que en apariencia él haya desalentado esas conductas irresponsables.

Su tendencia a gobernar la escuela también con un estilo de liderazgo permisivo, le ha hecho perder el cuidado de la nueva dimensión que debe adquirir el trabajo directivo: mayor compromiso, mayor capacidad, mejor preparación. A diferencia de los demás directores descritos arriba, este líder formal cuenta con un valioso recurso humano que es su personal docente, que a mi parecer, en varias ocasiones lo ha superado en cumplimiento y compromiso. Cuando por alguna razón este mentor tiene que ausentarse de la escuela, los maestros que la han visto crecer desde su fundación, asumen el timón del barco y trabajan aún cuando el “capitán laboral” no esté presente. Desde mi punto de vista, esta valiosa acción de los maestros no es producto de la sólida conducción de su líder institucional, sino de un compromiso más profesional y ético que ha imbuido a la mayoría de los docentes, una de ellas que cuenta con preparación profesional de maestría en educación y que por sus acciones ha revelado un liderazgo participativo por lo menos más útil para la tranquilidad de los padres de familia.

En entrevista personal, el responsable de esta unidad educativa ha dicho: “El director tiene que estar en todo... pero debe delegar...”; lo que por las características de su propio desempeño, se traduce en un liderazgo permisivo como ya dije, porque la iniciativa es más perceptible en algunos de sus. En este caso y desde mi punto de vista, existe también más dependencia mutua entre los mentores y el director que trabajo de equipo. En el trato que he tenido con los maestros de esa escuela, se percibe el amparo, apoyo y seguridad que director les brinda, generando una relación donde uno nutre, da, y otros incorporan.

Directora de la escuela “Niños Héroes”, turno vespertino

Titulada en Normal Superior en la especialidad de Lengua y Literatura, ha dedicado 35 de sus 61 años al servicio docente, distinguiéndose por el trato amable y maternalista que prodiga a los alumnos y a los propios maestros. Ella piensa que a través de “tantos años” como directora han salido generaciones de alumnos que denomina “bien preparados” porque, -según explica- se encuentran ahora en los mejores puestos de trabajo. Esta lideresa institucional puede decir que los maestros aman a su función docente y que ponen en juego lo mejor de sus recursos pedagógicos en beneficio de los alumnos, pero desde mi punto de vista la realidad es otra. En la mayoría de los casos que el equipo de supervisión ha visitado en su escuela, hemos encontrado a los maestros fuera de sus aulas conversando animadamente sobre temas que ellos califican como “útiles para el desempeño educativo”, sin que en realidad demuestren con su puesta en práctica los beneficios derivados de esas charlas.

Y no es que la supervisión quiera ser demasiado puntillosa con el actuar de los maestros, pero es que bajo el estilo de liderazgo mixto de la directora (que a veces es maternalista y otras es rienda suelta), la mayoría de los docentes llegan tarde a su trabajo y muchas veces no firman su asistencia; desarrollan el proceso enseñanza-aprendizaje en las aulas sin que medie la planificación de las actividades que dan vida a los contenidos, algunos de ellos ingieren sus alimentos dentro del salón a cualquier hora y en presencia de los alumnos mientras éstos “...resuelven ejercicios...” y lo que es más: algunos mentores asisten a trabajar en ese turno vespertino sin haber cumplido con el básico aseo personal ni cambio de ropa limpia, “*Lujos que como maestros no nos podemos dar*”¹⁰²

Irregularidades como estas tienen que ver con el descuido que la directora ostenta en el cumplimiento de sus funciones. Como una forma de reorientar esta negligencia, el supervisor escolar ha extendido llamadas de atención a la directora haciéndole de

¹⁰² Jiménez Flores, María Elena. Asesora del Diplomado *Gestión Escolar*, dirigido a profesores en servicio que desempeñan funciones directivas y de supervisión en el nivel de Educación Básica. Unidad 098 Oriente. México, D.F. 1998.

conocimiento las diversas irregularidades en que incurre: descuido, omisión, incumplimiento y casi nulidad en el ejercicio directivo, exhortándole para que retome los liderazgos participativo, equilibrado o por lo menos normativo para que se corrija el desempeño de los maestros desaplicados. En el aspecto académico, varias han sido las exhortaciones verbales a la directora por el bajo rendimiento escolar que manifiestan los resultados de los alumnos en los indicadores educativos, porque no obstante que en los reportes bimestrales que rinde ante la supervisión, ella exhibe orgullosamente el cien por ciento de aprobación en el primer y segundo grados, lo cierto es que derivado de las revisiones que ha hecho en los grupos el supervisor, principalmente, se puede colegir que el trabajo de los maestros deja mucho qué desear.

Según lo que ha dicho en entrevista personal y sin que medie pregunta para el tema, su interés básico es el de acumular la mayor antigüedad en el servicio, obtener la medalla con que son galardonados los mentores que cumplen 40 años en el servicio, y entonces jubilarse para atender su salud, que últimamente se le ha visto aquejada por problemas cardíacos, respiratorios y de hipertensión arterial, según los certificados por incapacidad médica que ha remitido a la oficina de la supervisión.

Directora de la escuela Constitución del 57

Un caso muy similar de inoperancia directiva ocurre esta escuela donde varios maestros rebasan casi flagrantemente la autoridad de la líder institucional. Próxima a jubilarse por antigüedad en el servicio, ha dedicado 38 de sus 63 años de edad a la docencia. Proveniente de una escuela de doble turno en la localidad de San Miguel Teotongo (ahora perteneciente al Distrito Federal), dirige a partir de mediados del mes de enero de 1995 la escuela "Constitución del 57", enclavada en la pequeña localidad del mismo nombre. Con una precaria matrícula que no rebasa la cantidad de 12 alumnos en promedio por grupo, es responsable de seis colectivos discentes con la misma cantidad de grados en el turno matutino y cinco en el vespertino, lo que hace peligrar el futuro de este último, porque la tendencia actual del sistema educativo en la

entidad es de hacer ajustes de personal en las escuelas donde la cantidad de alumnos no justifica la existencia de plazas docentes.

Desde mi apreciación personal, esta directora ha sido rebasada por sus maestros, porque la sobrellevan a cambio de canonjías personales, lo que revela un estilo “dejar hacer” de su liderazgo. Desde su llegada a la zona, no ha demostrado su capacidad para dirigir la escuela; incluso hasta se ha podido constatar que en su antiguo centro de adscripción tenía subdirector y éste era quien le hacía el trabajo. Hoy día ella es incapaz de realizar el llenado a máquina de un formato por simple que sea su información. Deja entrever que ni siquiera puede redactar un oficio, ya que son algunos maestros bajo su responsabilidad quienes terminan elaborándoselo, lo que me parece no una delegación de funciones, sino una incapacidad casi absoluta para hacer su trabajo, en clara definición de un liderazgo también denominado “rienda suelta”.

En entrevista personal, ha manifestado tíbilmente su interés por continuar al frente de la escuela hasta que sea removida por la inercia de los años como directora, porque no ha pensado en retirarse del servicio ni siquiera para atender su salud (en junio de 2004 padeció una parálisis facial). Mientras esto sucede, revela una incapacidad casi total para ejercer las funciones directivas: no tiene iniciativa, no opina, no se organiza, sobreprotege a sus maestros y éstos se sirven a conveniencia trocando favores por prebendas, o bien se nutren de las decisiones mal tomadas por la directora.

Directora de la escuela “Dr. Gustavo Baz Prada”

Enclavada en una comunidad de habitantes de mediano nivel socioeconómico, como es la tercera sección de la colonia Metropolitana, se encuentra esta escuela que lleva el nombre del ilustre personaje que participó en la lucha revolucionaria de 1910 y fue gobernador de la entidad mexiquense. La unidad educativa es gobernada en sus dos turnos por esta directora, quien próxima a cumplir los 52 años de edad, ha dedicado 31 de ellos al servicio docente.

Con una licenciatura en matemáticas a nivel Normal Superior, tiene problemas con el estilo de dirección de su escuela, toda vez que en aras de ejercer una autoridad apegada al reglamento, centra su atención en la puntualidad y asistencia de los maestros,¹⁰³ lo que ha causado cierto descontento entre ellos, porque, como no puede ser totalmente rígida en cuanto a permisos concedidos a sus maestros para faltar, se ve obligada a valorar cada uno de los casos que le presentan los docentes y debe hacer excepciones basadas con el sentido humano de la dirección, lo que provoca descontento entre aquellos docentes que tienen por costumbre faltar a sus labores, curiosamente cuando se trata de las sesiones de los talleres generales de actualización.

Para este y otros casos que requieren de la toma de decisiones a cargo de la directora, actúa de acuerdo con el reglamento so riesgo de ser calificada por sus maestros como “normativa”, lo que ha sucedido varias veces y coincide con la apreciación del equipo de supervisión. Cuando se le ha preguntado su opinión a este respecto, ella explica que antes ejercía una especie de dictadura (o autocracia), pero que ahora, aquejada por graves problemas de salud, piensa más en su retiro del servicio que en continuar “lidiando con tanto maestro irresponsable”. Ha dicho que en lo posible, ella se esfuerza por cumplir con las funciones directivas que de facto adquirió al ser nombrada para un puesto para el que piensa no haber estado debidamente preparada, pero que necesitaba poner en juego las habilidades directivas de una mujer como ella: con carácter, con decisión y con inquebrantable voluntad de no dejarse someter por “nadie que no tenga la razón”. En diversas ocasiones ha expresado que no obstante las tareas de gestoría que hizo primero con un partido tricolor y después con el del sol azteca para dotar a su escuela de beneficios materiales, su interés primordial hoy día consiste en ejercer de manera apropiada su autoridad como directivo en beneficio de los niños, aunque para ello tenga que reñir con los maestros que no cumplen con su trabajo.

¹⁰³ En varias ocasiones, ante la ausencia de un maestro, los directores deben tomar el trabajo frente a grupo, lo cual dificulta que ejerzan sus funciones originales. Asimismo, la normatividad contribuye a obstaculizar la atención de este tipo de problemas. Por ejemplo, cuando un maestro presenta una incapacidad por 28 días no puede ser reemplazado por uno interino; se exige que un interinato sea de 30 días. De tal modo, se trasgreden todas estas normas porque el grupo no puede estar sin maestro; un recurso utilizado para atenderlo, es pagarle a alguien para que lo sustituya, con el menoscabo de los recursos financieros que manejan las asociaciones de padres de familia, que los tenían destinados para atender otras necesidades de la escuela.

Por otra parte, merced a estos diversos registros del ejercicio directivo y docente que llevo en la supervisión, he sabido, por ejemplo, que no todos los alumnos aprenden los contenidos curriculares, que por varios motivos como la pobreza en algunas familias de nuestras comunidades locales, no todos los niños en edad escolar pueden acceder a la educación regular y tienen que acudir a sus clases en el turno nocturno con los adultos; que no siempre los ambientes y la organización de las escuelas son los más propicios para el aprendizaje y formación de los educandos; que no en todos los casos las relaciones humanas entre los docentes y los directivos son las mejores para motivar a unos y otros para cumplir con su cometido profesional en el recinto de socialización por excelencia que es la escuela; que las sesiones del consejo técnico, talleres o cursos de actualización a los que asisten los maestros y los propios directivos más por obligación que por su propia voluntad, se convierten en el “buzón de quejas” donde se culpa al gobierno, a la opinión pública, a los medios, a las autoridades educativas y a los padres de familia por su falta de apoyo al trabajo docente en las escuelas, sin que los responsables del hecho educativo dentro de las aulas reconozcan que todos los actores tenemos una parte de culpa del estado de cosas que afectan a la educación en todos sus niveles.

2. El liderazgo normativo de los directores en las escuelas de la zona P200

Tanto las percepciones propias como las conclusiones expresadas por medio de la descripción de las funciones directivas y su confronta con elementos teóricos, ponen de manifiesto una realidad que considero grave y contradictoria: En la zona escolar tenemos unos directivos, unos líderes que ejecutan un gobierno institucional a la defensiva y de supervivencia: recurren de igual forma a la aplicación de la normatividad a sus maestros, para que éstos orienten su función como docentes. Los directores tienen que ejercer el normativismo por temor a que el poder se les vaya de las manos por probar con ser democráticos. Creo también que por medio del liderazgo maternalista algunas directoras tienden a expresar el poder en el dominio de las relaciones colaboradoras, construyendo redes informales, propiciando la cohesión entre

los diversos actores y los vínculos entre esos miembros, alentando a otras y otros a desarrollar más actitudes ligadas con la alta relación.

Pero también por medio de dicho análisis puedo deducir en contraste, que en la zona escolar, el perfil de algunos directores está marcado por su capacidad de trabajo, por demostrar competencias para ejercer la dirección, por actuar honestamente en el cargo, por mostrar entusiasmo en el desarrollo de su labor. Me llama la atención, finalmente, que en el breve estudio de casos acerca del liderazgo que ejercen los directivos de la zona P200, reconozco el que desarrollan las directoras mujeres, porque aunque como ya dije líneas atrás les hace falta el completo dominio del proceso administrativo tradicional, algunas de ellas sí ejercen un liderazgo más participativo, buscan mostrar una cara diferente en el uso de la autoridad más multidireccional y multidimensional,¹⁰⁴ buscando propiciar el desarrollo de los maestros con base en la promoción de valores y acciones colectivas.

3. Inconvenientes de los directores para desarrollar su función.

Hasta aquí he sido enfático al señalar que aparte de los conocimientos, habilidades y actitudes personales para ser director escolar, se requiere experiencia y un conjunto de capacidades técnicas para afrontar con solvencia las tareas derivadas de la dirección de las escuelas, para resolver con tino suficiente los problemas de diversa índole que puedan presentarse. También he dicho que todos los trabajadores de la educación sabemos que la dirección escolar es una función importante y necesaria en la vida institucional de los centros escolares, pero en la realidad concreta en que se desarrolla la función directiva en la zona escolar P200, esta difícil labor está sometida al mismo tiempo, a una seria crisis por presiones administrativas, políticas, personales, de formación, de aptitud y de actitud que trataré de explicar en detalle en el presente apartado.

¹⁰⁴ Carrasco Macías, María José. En: *Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares*, Ob. cit. Archivo en PDF. Consultado en julio de 2005

El ejercicio de dirección escolar encuentra una serie de obstáculos difíciles de afrontar, tanto desde la perspectiva real como de la ideal. Entre las dificultades fundamentales que ha de afrontar el director de un núcleo educativo, encontramos principalmente las que son motivadas por factores internos que se refieren a las particularidades de los directores como personas, y factores externos, que tienen relación con el contexto en el que se desenvuelve la escuela.

Es decir, que para dicho análisis debemos tomar en cuenta las siguientes premisas:

A. Que la dirección escolar tiene constitutivos propios que la diferencian de la docencia.¹⁰⁵

B. Que en la actualidad existen, dos grandes modelos de asumir y ejercer la dirección escolar: uno, "la dirección escolar administrativista", asimilable a modelos de la llamada "administración científica", y otro que tiene que ver con lo propiamente empresarial, llamado "administración burocrática".¹⁰⁶

Sobre el primer punto, Villa¹⁰⁷ realiza una revisión de lo que Guskey establece como resultado de la transformación de profesor a director, enfatizando que el cambio de sus prácticas de maestro de grupo a las funciones directivas, muchas veces se da de manera circunstancial y repentina. Su interés por los procesos didácticos desarrollados con los alumnos se trueca ahora por una búsqueda de solución a problemas que se presentan en un espectro de acción más amplio que es la escuela. De la misma forma, cambian sus pensamientos y actitudes, que ahora son las de un profesional preocupado por la vida institucional y que busca mejorar no sólo los resultados de sus antiguos alumnos sino ahora los de todos los niños de su escuela.

Como ya referí en el primer apartado, ahora subrayo: En la mayoría de los casos de los maestros recién nombrados como directores, se presenta una ruptura entre el saber y el

¹⁰⁵ Chávez Contreras, José (1997). *Hacia una caracterización de la dirección escolar*, en Educar, Revista de Educación, Nueva Época, Núm. 03, Jalisco, México, Octubre - Diciembre, fotocopiado.

¹⁰⁶ Elizondo Huerta, Aurora, Ob. cit., p.

¹⁰⁷ Villa, A. (2001). *"La formación del profesorado en la encrucijada"*. Guía para el director de Educación Primaria. SEP, México, p. 92.

hacer, debido a que por lo general y sin que medie documento alguno, sino por el uso y la costumbre, se pide al director que adapte su nueva función de vigilancia académica al cumplimiento de actividades administrativas que muchas veces son rígidas o limitativas, que más bien se acatan antes que discutirlos y que dan al traste con la planificación y autonomía del director, centrándose éste en el cumplimiento de cuestiones meramente documentales, informativas o numéricas, haciendo a un lado los aspectos más importantes que deberían interrelacionarse para cumplir de manera integral el trabajo educativo y formador.¹⁰⁸ Buenas y buenos profesionales de la enseñanza muestran sus recelos a la hora de asumir puestos directivos al ver poco claras sus posibilidades de contribuir desde ese sitio a la mejora pedagógica de la unidad educativa, ya que lo que no pudieron cambiar como maestros de grupo, difícilmente lo podrán hacer ahora como directores, en virtud también de que su nueva función estará delimitada más por el cumplimiento administrativo.

Sería de suponer que estos nuevos directivos y aún los de vasta experiencia en el servicio, contarían con el apoyo que brindan los cursos de actualización en procesos directivos, pero la experiencia nos dice lo contrario:¹⁰⁹

“La falta de formación previa en temas organizativos y directivos fomenta la presencia de cursos centrados en la organización formal, más que en los procesos y la dinámica organizativa subyacente a ellos; los directores reclaman una formación específica, aunque caigan en el error de solicitarla en aquéllos campos que lo convierten en un gerente o administrativo de la educación.”

Lo anterior se confirma con los comentarios que vierten espontáneamente los directores asistentes a los cursos de actualización para directivos y que van en el tenor de las siguientes opiniones: "...los cursillos no preparan..., no se realiza una correcta evaluación"... Tan es así que algunos incluso van más allá rechazando la acreditación, pues consideran que “una oposición o un concurso de méritos sería más objetivo”.¹¹⁰

¹⁰⁸ Becker, H. (1985). *El maestro y el director*. SEP-Caballito, México, material fotocopiado, p.58

¹⁰⁹ Sáenz Barrio, Oscar y DEBÓN Lamarque, Santiago (1998). *La formación del director escolar en España*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Disponible en <http://www3.uva.es.p.i.ufop/publica/revelfop/v1n1osb.htm>

¹¹⁰ Ídem

En el segundo caso, el que se refiere al modelo administrativo para la dirección escolar, existe un vasto número de causas que los propios protagonistas de la acción directiva en la zona escolar aducen como explicación de que la crisis es abundante: complejidad de las tareas de dirección, falta de apoyo por parte de las autoridades gubernamentales, entorpecimiento de la función con la realización de tareas no pedagógicas, falta de estímulos económicos, sociales o profesionales, etc.¹¹¹

En el ejercicio de asesoría, he comprobado una realidad distinta al ejercicio directivo como mecanismo constitutivo y regulador de las funciones docentes que tienen por objeto promover el proceso enseñanza aprendizaje en las aulas, ya que durante las visitas a las escuelas, a la pregunta del porqué los directores no han abordado tal o cual proceso de verificación pedagógica, en casi todas las expresiones vertidas por éstos resalta la queja de que el trabajo administrativo les quita mucho tiempo para el desarrollo de las funciones de orientación, supervisión y realimentación académica.

Desde mi función de acompañamiento como auxiliar de la zona escolar P200, he podido ver en un día normal de trabajo, por ejemplo, que cada responsable debe estar en su escuela “diez minutos antes” de que inicie el horario de labores para recibir a los educandos; debe verificar que éstos pasen a su salón y que para evitar riesgos, no sean muchos los alumnos impuntuales que se queden fuera de la escuela como medida disciplinaria. En ese ínterin atiende a los padres de familia que preguntan si “...Va a tener clases la maestra X...” o “...si llegó el maestro Y...”, y si “...van a salir (los niños) a la hora de siempre...”, etc., que aunque la respuesta corresponde a los conserjes que a esa hora fungen como porteros, el director tiene que ofrecerla porque los paterfamilias así lo prefieren.

Enseguida, el director comprueba que todos los alumnos sean atendidos por su maestro o maestra y, en caso de retrasos o inasistencias de éstos, determinar la forma para resolver las ausencias, ya sea distribuyendo a los niños en otros grados,

¹¹¹ Real y Pontificia Universidad de Granada. *La dirección de los centros educativos como ejercicio de Liderazgo Pedagógico. Situación de crisis generalizada.* <http://www.ugr.es/~fagarcia/Unidades%20didacticas/Unidad%201/unidad1.htm#Una> Consultada en julio de 2005.

“poniéndoles trabajo” o definitivamente atendiéndolos personalmente porque no cuenta con un subdirector que le apoye en esta improvisada función. Generalmente los casos de los “alumnos problema” se presentan en la primera hora de labores, ya sea porque alguno esté enfermo y hay que llamar a un adulto para que vaya por el niño (o la niña); ya sea porque la maestra “N” mandó a la dirección a un educando que incumplió con la tarea, ya sea porque no trajo el material didáctico para trabajar o el uniforme de educación física, ya sea porque “no trajo la cooperación de la Cruz Roja”, en fin... que en la escuela no hay otro profesional que atienda estas y otras problemáticas que les corresponde resolver a los maestros o a los padres de familia en el hogar, que el director de la escuela.

En un momento dado, el director que labora en una escuela que cuenta con teléfono recibe una llamada; el que no, recibe un recado verbal. Ambos contienen el mismo mensaje: “Que se presente a la supervisión...”, “...para recoger un circular...”, “...una agenda de trabajo...”, “...un disquete...”, “...el bote¹¹² del programa ‘Z’...”, “...la documentación de certificación...”, “...de carrera magisterial...”, “...y otros materiales que son útiles para el trabajo docente y otros no “... pero de todas maneras hay que recogerlos...”

A su regreso, el director tiene que verificar que las guardias de maestros implementadas para el cuidado del recreo de los alumnos estén ubicadas en su sitio, y si no, conminar a los negligentes para que le apoyen en ese encargo, recordándoles que “el recreo se hizo para que los alumnos jueguen y tomen sus alimentos; que la escuela se hizo para el servicio de los alumnos y no para la comodidad de los maestros” como ha dicho el supervisor de la zona. Acto seguido el director se sienta a la máquina, al escritorio o a la computadora para operar el circular que hay que girar, el oficio que hay que dirigir, la constancia que hay que extender, los materiales didácticos

¹¹² Desde hace cuatro o cinco ciclos escolares, en las instituciones de la zona se ha desarrollado el programa compensatorio instrumentado por el Gobierno Federal “Ver bien para aprender mejor”, que consiste en la dotación gratuita de lentes para los niños con deficiencias visuales; pero desde hace dos años, por medio de “boteo” escuela por escuela y salón por salón el Estado recupera con los alumnos una parte de los recursos financieros invertidos. Los programas compensatorios son administrados tanto por organismos pertenecientes al sector educativo como por entidades públicas -como el programa Oportunidades- y pretenden mejorar la calidad de la educación mediante el ofrecimiento de determinados apoyos destinados a las escuelas y a sus maestros, a las familias y a los niños.

o bibliográficos que hay que distribuir, los datos que hay que capturar, la información que hay que rendir, investigación que hay que remitir...

Esta monótona actividad de captura de datos por computadora¹¹³ (en las escuelas que cuentan con esta herramienta) se ve interrumpida porque el director tiene que atender al representante sindical de la zona, a un vendedor que a toda costa quiere introducir su producto entre el alumnado o la planta docente; al supervisor escolar o al auxiliar de supervisión que traen una indicación de último momento, a una señora que tuvo problemas con la maestra *flaquita* porque "...zarandé a la niña...", etc.

La hora de la salida se acerca y el director tiene que abandonar lo que está haciendo para dirigirse al zaguán y despedir a los niños "...en completo orden, sin correr y sin empujarse..." –ordena-. El director regresa a su sitio de trabajo para recuperar fuerzas y preparar la recepción del siguiente turno. A este respecto la pregunta sería:

¿Qué momento del día ocupa el director para visitar las aulas y verificar el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, que es la esencia de su función directiva?

En muchos de los casos como los descritos se puede apreciar que la organización de las escuelas, más que diseñada para facilitar la tarea pedagógica, parece responder a la normatividad institucional y administrativa que controla el ejercicio docente, directivo y de supervisión. Y es que en el caso de la zona escolar P200, las coyunturales funciones de los directores para verificar la promoción de los aprendizajes en las aulas, se ven quebrantadas por una serie de imponderables que los obligan a organizar las respuestas de la escuela a las exigencias del entorno, orientándolas hacia un "anacronismo de la organización" (como la calificaría yo), que se determina por el estatismo de las instituciones educativas, según lo dicho por Serafín Antúnez (1993),¹¹⁴ en cuya explicación me apoyo para hacer las siguientes aseveraciones:

¹¹³ Terrence Deal y Kent Peterson (1994) refieren este ejercicio del acontecer cotidiano que ejemplifico, como "liderazgo técnico", situación en la cual el director actúa "como planificador, asignador de recursos, coordinador, supervisor, diseminador de información y analista". Tomado de una presentación con diapositivas a cargo del conductor del curso "**La función directiva, la gestión escolar y la innovación**", ya citado.

¹¹⁴ Antúnez, Serafín. *Innovación y cambio en los centros escolares*. En: Antología de Gestión Escolar, SEP-SNTE, Programa Nacional de Carrera Magisterial, enero de 2003, p. 150-151.

- La estructura de un centro escolar estático se caracteriza por ser rígida; se dedica mucho tiempo a mantener el *statu quo* del sistema; los hábitos y tradiciones escolares se mantienen inamovibles. La jerarquía, indiscutible sobre las líneas de mando y los sujetos; cada cual a lo suyo, sin meterse en problemas. Muchas veces el quehacer del director responde a las necesidades de resultados numéricos o de “producto acabado” en el aspecto técnico-pedagógico, y de “orden y control” entre los docentes: conducta y proceso respectivamente, que son prioridad de algunos funcionarios¹¹⁵ del sistema educativo en el Estado de México.
- La atmósfera de la escuela estática se mantiene centrada en las tareas; impersonal, fría, formal, reservada, cumpliendo con lo que dice el programa, las autoridades, el reglamento. Las tradicionales funciones de los directores como administradores de una organización social como la escuela, han sido asumidas prácticamente para cumplir con la normatividad, que a su vez ha tomado como referencia la organización empresarial.¹¹⁶
- “La función de la escuela es controlar al personal mediante el poder coercitivo.”¹¹⁷ El director gobierna con precaución, asume pocos riesgos tratando de evitar errores. Puedo asegurar que desde la cúpula educativa estatal se recomienda a maestros y directivos desarrollar el servicio sin meterse en problemas y apagar cuanto antes cualquier brote de inquietud por parte de los padres de familia.
- Respecto a la toma de decisiones y establecimiento de normas, Antúnez revela que existe mucha participación “arriba” y poca “abajo”, con decisiones

¹¹⁵ Me parece que el interés por enfrentar los problemas educativos se subordina al de solución de los conflictos políticos. Esto se observa desde el perfil de selección de los funcionarios, de su frágil permanencia en el puesto o de las pocas acciones que desarrollan, por limitarse a sobrevivir a cualquier precio, sin atreverse a impulsar reformas estructurales y funcionales requeridas para “no lastimar” intereses.

¹¹⁶ Considero que existe aún “...la tendencia a comprender las organizaciones escolares por analogía con otras organizaciones sociales, mediante un esfuerzo por captar lo que tienen en común; más aún, por transferir a las primeras los aportes del paradigma dominante en las ciencias de la administración sobre determinadas organizaciones: las empresas y las burocracias...” Germán Cantero, Susana Celman y su equipo (1999). *Un análisis alternativo*. En Antología de Gestión Escolar... Ob. cit., p. 56.

¹¹⁷ Antúnez, Serafín. *Innovación y cambio en ...*. Ob. cit., p. 150-151.

unilaterales como “última palabra”. Lo anterior se confirma nítidamente en la realidad que viven nuestras escuelas, porque en el caso de la normatividad aplicable a los maestros en los últimos siete años por lo menos, no hay asomo de la participación de éstos con sus propuestas u opiniones; más bien los organismos patronales e institucionales del sistema educativo en la entidad, establecen normas de cumplimiento obligatorio, con la mansa adhesión de las cúpulas sindicales.

- Con respecto a la comunicación en la escuela estática, se dice que su flujo es restringido, unidireccional de arriba hacia abajo, de los que mandan a los que obedecen. Agregaría yo que en lugar de establecer una comunicación provechosa, útil, con su orientación verticalista las autoridades provocan sentimientos reprimidos en los cuadros bajos.

A través de los años he podido darme cuenta que este añejo modelo de administración escolar presenta además, graves problemas como son: el empalme de actividades, el empleo de horas-trabajo-hombre en el desarrollo de actividades que muy poco aportan al hecho educativo en las aulas, un “tortuguismo” de los trámites, el desánimo por la falta de sentido con que se hacen algunas tareas, etc. Esta realidad es, en parte, producto de un sistema educativo altamente burocrático del que somos herederos. “...Un sistema educativo que tiene un envejecimiento laboral y profesional en vastas franjas de su territorio de supervisión y dirección”.¹¹⁸

Esta conclusión es congruente con los puntos descritos arriba y con los resultados que como equipo de supervisión hemos obtenido a través de un diagnóstico situacional realizado en la zona escolar P200 al inicio de cada año, también hemos obtenido una serie de problemáticas que los directores enfrentan para ejercer su labor de planeación, orientación y verificación de los procesos educativos que se desarrollan en las escuelas bajo su liderazgo. Por medio del análisis de esa práctica directiva cotidiana he

¹¹⁸ De Ibarrola, María; Glazman, Raquel; Latapí Sarre Pablo; Muñoz Izquierdo, Carlos, Et. Al. (2003). “*Compromiso por la calidad*”, Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 109, Octubre 18. En: <http://www.observatorio.org/comunicados/comun109.html> Consultada en octubre de 2005.

identificado por ejemplo, que hay una tendencia de algunos directivos de la zona por atender, resolver y cumplir con situaciones y demandas de índole administrativa, a pesar de que por medio de su discurso manifiesten interés por intervenir en el ámbito académico, lo cual no se ve proyectado en su práctica, porque cuando se les visita en su escuela, hemos podido apreciar que en muchos de los casos no hay un adecuado control de la aplicación de los planes y programas de estudios, no se dirigen adecuadamente las actividades de organización escolar. El plan estratégico no se elabora con la participación de los maestros, por falta de tiempo. Se detecta la ruptura entre los objetivos del plan y programas de estudio, con lo que están haciendo los maestros.

Pero llama la atención sin embargo, que en este escenario, los padres de familia –otros de los actores educativos, facultados ahora en las distintas instancias de participación social– son los nuevos “responsables” de la educación, de acuerdo con los resultados de la revisión que hice de la autoevaluación que forma parte del PETE¹¹⁹ presentado por la mayoría de los directores de las escuelas ante la supervisión escolar. Los maestros y directores consideran que los malos resultados académicos de los niños se deben a “la falta de atención de los padres”. Cuestionados a este respecto, algunos de los paterfamilias en entrevista personal, han comentado que falta comunicación, por una parte, entre los directores de las escuelas y los maestros y, por la otra, con ellos. Consideran que no existe una cultura de rendición de cuentas entre directores y maestros hacia los padres de familia. Argumentan que sólo se solicita su participación para cooperaciones materiales, mientras los maestros alegan que los padres tienden sólo a concentrarse en este tipo de intervención.

La actitud de los maestros ante la participación de los padres y de la comunidad es otro obstáculo. Los docentes consideran que el salón de clase es su territorio exclusivo. En varias ocasiones es difícil hasta para los directivos de las escuelas tener una verdadera injerencia sobre lo que ocurre ahí. Al final, los maestros reconocen que deben rendir cuentas a los padres de familia sobre lo que sucede en el aula, aunque esto sólo

¹¹⁹ Plan Estratégico de Transformación Escolar, del que hablaremos en el siguiente apartado. Por el momento, los comentarios de los directores vertidos en este documento, son base para la elaboración del Plan Estratégico de Supervisión Escolar, o PESE.

significa darles las calificaciones de sus hijos y reclamarles sobre sus problemas de conducta.

Lo extraño, y hasta cierto punto contradictorio, es que los profesores sostienen que la mejor manera de que participe la comunidad en la escuela es comprometiéndose con los proyectos educativos del plantel donde estudian sus hijos. Por su parte, algunos alumnos piensan que una de las maneras de mejorar los procesos educativos y su rendimiento académico es incrementando la participación de los maestros; los directores de las escuelas consideran que esto no es lo más apropiado, pues no les tienen confianza, y los maestros tampoco confían en los alumnos de bajo rendimiento académico.

En este orden de ideas, he podido constatar que en el aspecto académico, “el apoyo de los directivos a los docentes resulta bastante limitada.”¹²⁰ Es cierto que las reuniones del consejo técnico escolar que por disposición oficial se desarrollan aproximadamente un día cada mes, son aprovechadas para dar cauce al trayecto formativo y resolver problemáticas de tipo académico disímiles, pero también para que los directores den a conocer “algunos puntos de la junta” que tienen que ver con trámites administrativos en deterioro del fortalecimiento pedagógico de la escuela. Hay que aceptar sin embargo, que poco a poco los maestros han ido dándose cuenta que estas sesiones de consejo técnico son también para proponer alternativas de tratamiento o de solución a los asuntos académicos que desarrolla la escuela y no sólo para quejarse.

Desde mi punto de vista, con todo y las resistencias de los maestros, con la obligatoriedad impuesta desde el centro para las reuniones de trabajo de los maestros en fechas específicas, aún y cuando las deficiencias en el empleo del tiempo efectivo para el tratamiento de los aspectos pedagógicos en el seno del consejo técnico, es en las escuelas donde se consolida el hecho educativo. Porque categóricamente puedo afirmar empero, que si existen quienes se interesan por mejorar los procesos de

¹²⁰ Las estrategias jerárquicas se integran a una manera directa y ampliamente aceptada de manejar organizaciones, ofreciendo la promesa de eficiencia, control y rutinas predecibles. Sin embargo, Deal y Peterson también señalan que la jerarquía tiende a disminuir la creatividad y el compromiso, transformando las relaciones entre profesor y escuela en una transacción puramente económica. Apunte tomado en el curso *La función directiva, la gestión escolar y...*, Ref. Cit., enero de 2005.

aprendizaje que se gestan en las aulas, esos son los maestros con el ejercicio de acompañamiento y asesoría (también control, por qué no decirlo) a cargo de las direcciones escolares y de la propia supervisión; porque de ésta hacia arriba, es decir, a partir de los departamentos regionales, a los departamentos centrales, hacia la propia dirección general y quizá hasta propia Secretaría de Educación en el estado, el mayor interés se deposita en la política.

En estas entidades se negocian los intereses de las organizaciones sociales (principalmente las que predominan la región oriente del estado), se establecen pactos con el sindicato, se comprometen los votos del magisterio con un partido político, se ataja la presión de determinados grupos sociales concediéndoles la creación de nuevos servicios sin que realmente sea necesario, porque cerca de improvisadas escuelas existen otras con profesores normalistas que pueden absorber la población escolar. Se hacen recortes a los presupuestos porque hay que destinar salarios a maestros que no lo son,¹²¹ pero todo o casi todo se resuelve por medio de la politización de los asuntos educativos. Sin temor a equivocarme puedo decir que la política es el motor del sistema educativo y el magisterio “su combustible”.

El funcionamiento del trabajo en las escuelas de la zona P200 y quizá en todo el estado, se ha sustentado en una racionalidad vía el apego a las normas y los procedimientos de tipo jurídico/administrativo y sumado a una lógica de subordinación a la autoridad jerárquica. Nuestras escuelas se han administrado como instituciones burocráticas, enfatizando la autoridad y la responsabilidad a través de la “ley del ejercicio”, por la que se asume como norma una práctica común, por ejemplo, la remisión de datos o informes de actividades que nada aportan a la calidad del servicio, pero que se tuvieron que rendir, porque “...lo querían para ayer.”

¹²¹ Aunque parezca contrasentido, existen organizaciones sociales que se apropian de terrenos de propiedad estatal para fraccionarlos y establecer sus viviendas, el mercado, la iglesia y la escuela. Para atender a los niños en edad escolar improvisan aulas en cuartuchos contruidos de láminas de cartón y palos. Seleccionan de entre los miembros de la organización a aquéllos que tienen una mediana preparación como secundaria o bachillerato por ejemplo, (los mejor preparados tienen una carrera inconclusa en alguna universidad pública) y reciben por parte del estado un salario raquítico, sí, pero seguro. Cuando una escuela de sostenimiento estatal solicita un nuevo profesor por incremento de grupos o para construcción, las autoridades estatales responden cortésmente por escrito que “no existe presupuesto”.

La burocracia surgió como consecuencia de la necesidad de orden y precisión sentida de las organizaciones y de los trabajadores por un trato justo e imparcial. Su definición proviene del francés *bureau*, que quiere decir buró, escritorio, y del griego *cratos* que significa gobierno.¹²² Por lo tanto, etimológicamente el término se refiere al tipo de gobierno que se ejerce desde un escritorio. El creador de este tipo de organización fue Max Weber (1864-1920),¹²³ y similar a la “administración científica”, la finalidad de la burocracia es organizar con todo detalle y dirigir estrictamente las actividades de una empresa con la mayor eficiencia posible.

Esta administración burocrática, aplicada al desempeño educativo tiene también su influencia en los miembros de la organización estatal, sobre quienes un director general ejerce funciones de fiscalización, de estímulo o de castigo. Sobre el director, el supervisor, sobre éste un coordinador o director regional y así sucesivamente, como un claro ejemplo de lo que es la estructura burocrática de Weber. Los términos urgente,¹²⁴ relevante, deterioro, grave, en crisis, prioritario, clave, “con focos rojos”, etc. que aparecen repetidamente en el medio de la administración supervisión-departamento; departamento-supervisión, entretejen un universo semántico negativo en torno al modelo:¹²⁵

“El modelo teórico-práctico de la administración escolar presenta diversas patologías y desviaciones cuyo signos más evidentes son la burocratización, el anonimato, la superposición de tareas, la lentitud de los procesos, las pérdidas irracionales de tiempo, la pérdida de calidad, la pérdida de sentido, la frustración personal. El “síndrome burocrático”, es decir, las ideas y prácticas alienantes forjadas bajo el modelo administrativista, se torna a su vez, el principal azote contra nuevas ideas y prácticas; siembra complacencia, reparte culpas siempre para otros, desconfía de las propuestas de innovación, resiste la discusión sobre estrategias y, en ocasiones, logra bloquear el cambio”.

¹²² Consultado en <http://etimologias.dechile.net> en octubre de 2005.

¹²³ Científico social alemán, uno de los fundadores de sociología moderna. Lo fundamental en el pensamiento de Weber fueron sus conceptos de burocracia y su teoría de dominación racional. Sostuvo que la burocratización de las esferas políticas y económicas de sociedad moderna es el desarrollo más importante en la civilización occidental.

¹²⁴ En las relaciones comunicativas que la supervisión escolar P200 establece con los apoyos administrativos regionales, éstos han acuñado el absurdo término “*extraurgente*”, con el que tratan de persuadir a las supervisiones escolares para que cumplan cuanto antes con los requerimientos administrativos.

¹²⁵ SEP (2002), *El personal directivo y la gestión escolar*, Banco Nacional de Cursos de Actualización 2002-2003, Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, material fotocopiado, s/d.

El sistema administrativo burocrático se caracteriza por su verticalidad y por el exceso de normas: “se dan instrucciones y se espera que se cumplan, en vez de fortalecer la toma de decisiones con sentido profesional; se escucha poco a quienes ejecutan los ordenamientos; se imponen desde arriba procedimientos de operación cotidiana; se evalúa para controlar y no para ayudar o estimular.”¹²⁶ Los poderes sectoriales de la burocracia, asentados en las tradicionales estructuras administrativas, suelen perfilar panoramas confusos para el desempeño de los directores y de la supervisión. Es más: a veces se friccionan las relaciones humanas entre los directores y el equipo de supervisión por diferencias de opiniones respecto a la utilidad de un trabajo.

Esto ha tenido como contraparte que el personal directivo carezca de una actitud proactiva o la oculte; se aprenda a simular de tal forma que parezca que las instrucciones se están siguiendo. Un aspecto que influye en este sentido es la supuesta defensa de la autonomía en el aula: “con frecuencia los directores confunden profesionalismo con independencia, y autonomía con aislamiento”,¹²⁷ es decir, por un supuesto respeto a la libertad de cátedra, omiten pasar a los grupos para verificar el desempeño de maestros y algo peor: al cobijo de la nueva orientación del Plan y programas de estudio consienten que éstos fomenten en la escuela ciertas deformaciones de nuestra cultura, así como lo que yo denominaría como “absurdos axiológicos”.¹²⁸

Aunque considero que no debe subestimarse la calidad de los procesos técnicos y de los procedimientos administrativos burocráticos porque han funcionado de acuerdo con determinados intereses en un tiempo y en un espacio, es necesario insistir en que la razón de ser de la estructura organizativa y de los procesos técnicos y administrativos de las escuelas y de una supervisión escolar, es su misión política y cultural, pero principalmente su objetivo pedagógico. Dentro de la educación básica, merecen mayor

¹²⁶ Esa misma costosa y exagerada burocracia sindical-oficial que administra la educación en el Estado de México, se ha especializado sólo en cifras y datos, confundiendo la calidad de la educación con la ampliación de la cobertura, dicho de otra manera, manejan doble discurso: hacen alarde de los logros en lo cualitativo cuando en realidad lo es en cuantitativo.

¹²⁷ Torres Cota, Gloria Guadalupe (2004), *El liderazgo en la función directiva escolar*, en Revista de la Universidad de Guadalajara, México, Número 31, p. 86.

¹²⁸ Hay maestros que montan números bailables de procedencia extranjera o nacional con deplorable contenido musical y literario, que nada aportan a la riqueza de nuestra cultura; algunos otros por ejemplo, se atreven a reproducir en la escuela, cierto baile del espectáculo denominado *chipendale*, bajo la mirada complaciente de los directores.

atención dos prioridades: Enfocar la función de la escuela hacia el aprendizaje y vencer la barrera del fracaso escolar, la repitencia y la deserción escolar.

4. Crisis de la administración escolar

Por eso, aunque las autoridades a nivel estatal no lo quieran admitir, lo importante para la organización burocrática que subyace en los procesos que articulan lo que ellos llaman la *nueva* escuela es “manejar correctamente los recursos humanos, materiales y financieros de la escuela; manejar a ésta como a una empresa”,¹²⁹ donde casi todos hacen su trabajo en cumplimiento mecánico de las instrucciones que proporciona la autoridad.

Los directores se preocupan más por realizar la documentación pertinente y el control de todos y cada uno de los aspectos inherentes a la función directiva en cumplimiento de la normatividad para sus funciones, pero dejando de lado el principal: el proceso enseñanza-aprendizaje, que ha sido abandonado casi exclusivamente en las manos de los docentes con un escaso apoyo de los padres de familia. En las entrevistas sostenidas con los directores, uno de ellos fue muy claro al expresar que:

[...] nos preocupa –como consecuencia de las cargas administrativas, impuestas por la superioridad y los proyectos y programas de otros organismos educativos o no– que se ocasiona una gran pérdida de tiempo y desviación de la verdadera función de los protagonistas del servicio educativo, convirtiendo a las escuelas en despachos administrativos [...] todo lo que es la documentación, la organización, es lo que más nos desgasta, es lo que más nos acaba, todo el aspecto burocrático de la educación que desplaza la parte académica.

Pero no hay que olvidar que esta formalización de procesos, esta institucionalización burocrática de administrar la educación, esta interpretación de la norma y su observancia son, en realidad, consecuencias de concepciones de poder y de modos de ejercerlo. El discurso del poder sí se refiere a la esencia del problema, pero la aplicación de la norma acaba con toda posibilidad; se pierde en esa concepción ideal de

¹²⁹ Elizondo Huerta, Aurora. Ob. cit., pp. 76-81

la educación, “concibiendo ese deber ser en la punta de la pirámide”.¹³⁰ La escuela no refleja una vida interna democrática en la que la participación de los diferentes actores sea promovida y tomada en cuenta. Los consensos para la toma de decisiones son la excepción y no la regla. Desde esta perspectiva es posible afirmar que si bien en el discurso oficial se alude a la necesidad de democratizar la gestión educativa institucional, en los hechos, los diversos ámbitos de gestión la promueven únicamente hacia los ámbitos de gestión inferiores, manteniendo para sí la potestad de seguir funcionando de manera vertical y autoritariamente.

Las jerarquías, su establecimiento y observancia, al interior y exterior de la escuela son preocupación permanente de las autoridades escolares. “Sus mandos no le exigen (al director) un diálogo retroalimentador: le piden cuentas sobre la aplicación de sus disposiciones. El acatamiento de las disposiciones de “la superioridad” es objeto de una puntualización minuciosa en la reglamentación del trabajo.”¹³¹

5. Problemas para el ejercicio de la función de asesoría

Congruente con esta idea podemos ver que también las funciones del maestro habilitado como auxiliar técnico muchas veces se ven reducidas al desarrollo de procesos meramente burocráticos, puesto que lo más importante son los papeles “que hay que entregar”.¹³² De las nueve horas de que consta la jornada de labores, posiblemente sólo dos podrían ser invertidas en el apoyo académico, pues la mayor carga horaria es ocupada por este servidor en la captura de datos, elaboración de propuestas de personal, rendición de informes correlativos a procesos desarrollados por las escuelas o por la supervisión, diseño y elaboración del plan institucional y de proyectos educativos, etc. Se podría pensar que “esas estructuras, con sus antiguas

¹³⁰ Luis Torres, Everardo Ramiro (2004). *La supervisión en las escuelas secundarias generales como factor para los aprendizajes de calidad*, Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres Volumen IV, número 106, México, abril, disponible en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/torres2.html> Consultada en octubre de 2005.

¹³¹ Ezpeleta, Justa (2003) *La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina* Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México. Archivo PDF, consultado en noviembre de 2005.

¹³² Esta es una idea que abunda en instancias como el Departamento Regional, donde las relaciones humanas se deterioran por prisa de sus auxiliares por apremiar al equipo de supervisión para que éste cumpla con el desarrollo de ciertos procesos administrativos que generalmente poco o nada aportan a la función de apoyo académico. Casi siempre a la exigencia de “lo que hay que entregar”, se sobrepone la pregunta “¿Para cuándo?” y no se pone uno a pensar el qué, el para qué y el cómo lo quieren. Lo que importa es el tiempo de entrega porque urge la información que solicitan las diversas dependencias estatales.

pautas, pueden ser «mejoradas» agregándoles, aquí y allá, elementos de la nueva perspectiva, dejando de lado que su origen en «otro objeto» les hace muy débilmente articulables.¹³³

Esa obsesión por el cumplimiento de la norma afecta también a la supervisión escolar porque, como ya lo cité en un párrafo anterior, desde la cúpula educativa estatal se imponen medidas, acuerdos, disposiciones, formas de administrar, formas de verificar; conformación de proyectos educativos, definición de “reglas del juego”, de estructura y de trámite, llevando los procesos de la supervisión a una tensión que conduce a una apresurada respuesta que nada tiene que ver con los esfuerzos formativos de las escuelas; porque o se trabaja para responder a la norma, o se trabaja en resistencia a la misma; en ninguno de los casos se puede consolidar satisfactoriamente el objetivo atender las necesidades educativas de las escuelas.

En las relaciones administrativas que la supervisión establece con el departamento regional y por extensión con las dependencias centrales, se presentan varias deficiencias que entorpecen el desempeño de la propia supervisión: se generan proyectos de un día para otro, la correspondencia oficial se turna a destiempo; a veces se reciben instructivos para matizar o aclarar el contenido de otros instructivos; se reciben disquetes para el trabajo de captura de datos pero el programa es inoperable porque le falta un comando o definitivamente los discos están contaminados con virus.

En el caso de las relaciones que la dirección establece con los directores de las escuelas, en ocasiones éstas se friccionan porque los datos que les solicitamos son de un día para otro, los informes de actividades son requeridos a veces, sustentados con fotografías que muestren gráficamente las actividades, lo que resulta absurdo, porque un director tiene que exigirle prácticamente los recursos a la asociación de padres de familia¹³⁴ para la adquisición de un rollo y remitir sólo dos testimonios gráficos, que

¹³³ Ezpeleta, Justa (1997). *Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado*, Revista Iberoamericana de Educación, Biblioteca Digital de la Organización, de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Número 15, Micropolítica en la Escuela, Septiembre - Diciembre. Archivo en PDF, consultado en octubre de 2005.

¹³⁴ En el caso de nuestras escuelas, existe un reglamento de la asociación de padres de familia que responsabiliza a este organismo de apoyo, respecto del manejo de los recursos financieros que antes administraba el director. A veces, este líder institucional tiene que reunir con los integrantes de la mesa directiva a efecto de conseguir recursos para destinarlos al mantenimiento del edificio escolar.

serán los únicos que recibirán en la próxima instancia regional.¹³⁵

Esto no tendría mayor relevancia si no fuera porque existen procesos que requieren la sencillez de una respuesta breve, pero en el ánimo de “hacerlo más fácil”, los auxiliares técnicos de los departamentos –central o regional, no importa-, complican las cosas a tal grado que se desperdician lastimosamente muchas horas-trabajo-hombre, en el desarrollo de procesos de los que no se proporcionan todos los datos, o que en nada contribuyen al mejoramiento de la calidad del servicio de nuestras escuelas. Además, por medio de la observación y registro de cumplimiento administrativo que lleva la supervisión escolar como método de control, hemos podido comprobar que los directores escolares cometen más errores en la elaboración y llenado de documentación oficial, cuando se encuentran sometidos a la presión que generan los reducidos tiempos de entrega. “Con ello no sólo se despreja la dimensión relacional del clima organizacional, sino que se deja de lado el fenómeno constitutivo central de la educación que es la relación educativa; un vínculo entre personas de carácter presencial, cara a cara y por tanto difícilmente delimitable, restringible, estandarizable”.¹³⁶

Al respecto, el distinguido académico Pablo Latapí Sarré¹³⁷ expresa comentarios que engloban claramente la magnitud del daño ocasionado: “Cabe preguntarnos si el sistema en su funcionamiento concreto, no está matando la vocación del maestro, sofocando su iniciativa y sumergiéndolo en un juego de simulaciones que acabará por pervertirlo; por el corporativismo político, el sindicalismo sobreprotector y la impunidad garantizada”. Llegados a este punto conviene también precisar el significado del trabajo cotidiano administrativo de los supervisores, ya que hablamos de incrementar su capacidad de gestión y del sistema de educación en la zona.

¹³⁵ Tuvimos el caso reciente de que en una sola semana, las escuelas y la supervisión cumplimos con la realización de la auditoría de certificados de estudios, el proceso de captura de datos de los alumnos para integrar las formas IAE de inscripción y acreditación escolar, el reporte de la estadística 911 de inicio de cursos, el proceso de inscripción y reinscripción de docentes, directivos y personal de supervisión al programa de carrera magisterial, amén de dos problemas de carácter laboral de los docentes que hubo de resolver la supervisión escolar.

¹³⁶ SEP, *El personal directivo y la gestión escolar*. Ob. cit., s/p.

¹³⁷ Citado en Ramírez, R. Othoniel (2003). *Autoridades y SNTE: relaciones y actitudes que perjudican las actividades educativas*, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres México, enero. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones> Consultado en septiembre de 2005.

La actividad administrativa se refiere a la agenda anual que deben preparar para las inscripciones, carrera magisterial, las olimpiadas del conocimiento, los consejos técnicos de zona y los talleres generales de actualización. Las funciones administrativas de los supervisores también incluyen inventarios; problemas de infraestructura, visitas continuas a las escuelas; revisar su documentación; convocar a reuniones periódicas; gestionar recursos financieros, materiales, humanos y cursos; así como asistir a las reuniones organizadas por el Departamento Regional, la Dirección General, la Secretaría de Educación y algunas veces, los padres de familia, docentes y directores; lo mismo que atender a funcionarios y autoridades en giras e inauguraciones.

Algunas de estas tareas tienen dimensiones técnico-pedagógicas, pero no son el objeto principal de la actividad que requeriría la complejidad de los problemas educativos. No obstante que en la supervisión escolar se han realizado esfuerzos para desburocratizar, flexibilizar y humanizar sus procesos, asumiendo el auxiliar de supervisión la mayor parte de las tareas relacionadas con la elaboración de formatos para el registro de información numérica, de rendición de cuentas o informes con impacto institucional, etc., la vieja estructura burocrática inserta veladamente en el sistema educativo y los patrones que rigen su conducción, continúan inamovibles.

Por eso tanta insistencia de las autoridades educativas estatales para que los directivos, docentes y personal de supervisión respetemos la “normatividad”, ya que para el caso contrario, los mismos jefes institucionales utilicen altos niveles de autoritarismo y de coerción como castigo a la “forma distinta de pensar”, como es la negativa que padecemos algunos auxiliares técnicos para aspirar a los puestos directivos o de supervisión, porque para los cuadros ejecutivos no somos “institucionales”. Sobre este punto, creo que entre jefes y subordinados puede llegar a existir observancia de la norma, pero ésta no implica necesariamente, estar de acuerdo con las formas. El ejercicio de apoyo institucional requiere lealtad y vocación de servicio, mas no silencio y mansedumbre.

Apartado V.

Hacia la renovación del ejercicio directivo en la zona

1. La gestión escolar: el más reciente modelo de dirección.

Derivado del apartado inmediato anterior, se desprende entonces que la mayoría de los directores de la zona escolar P200 requiere de mejorar de sus funciones, que es verdad que sí conocen parcial o totalmente en algunos procesos, que respetan la normatividad existente para el desempeño de su ejercicio como líderes institucionales, que le otorgan la importancia que requiere el desempeño de las funciones de planear, integrar, organizar, dirigir y evaluar los procesos que deben ir orientados a la mejora continua de las escuelas. Pero también, después del análisis que a mi entender refleja de la situación por la que atraviesa el ejercicio directivo en la zona escolar P200 y en general la administración de las escuelas, se requiere de un nuevo modelo de dirección, más centrado en los procesos formativos de los alumnos, en las relaciones de crecimiento académico de éstos con sus maestros, así como la proyección de la escuela hacia sus verdaderos beneficiarios: los alumnos y los padres de familia.

Es necesario que las funciones que desarrolla el director como responsable de la escuela, adquieran un verdadero significado y trascendencia, que no se limiten al cumplimiento de las indicaciones que -inopinadamente a veces- provienen de las autoridades educativas. Pilotear o dirigir estos procesos y sistemas les requiere a los asesores externos de las escuelas, desarrollar también su capacidad de planeación estratégica desde la supervisión escolar y puntualizar las acciones de liderazgo. A los auxiliares técnicos por nuestra parte, nos comprometemos a ampliar nuestras competencias profesionales para originar proyectos viables, que nos permitan alcanzar los objetivos y metas educacionales.

2. Construcción del concepto de gestión escolar

Todo lo que sucede en las escuelas tiene que ver con su forma de organización desde el centro generatriz de la dinámica orientadora y de acompañamiento a cargo del director, en acciones que se traducen en gestión escolar, aunque de acuerdo con Sylvia

Schmelkes,¹³⁸ está aún en construcción y por lo mismo, “adolesce de una fragilidad teórica que impide cristalizarlo.” Varios han sido los intentos por estructurar una definición concreta de lo que conocemos como gestión escolar. Algunos teóricos dicen que gestión es “una de las instancias de toma de decisiones acerca de de las políticas educativas de un país (...) realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa (escuela) adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa”¹³⁹ o como “el conjunto de acciones, relacionadas entre si, que emprende el equipo directivo de una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en-con para la comunidad educativa”.¹⁴⁰

El concepto de gestión se ha entendido tradicionalmente como administración de una organización, aunque también se le ha concebido como dirección y gobierno¹⁴¹. Esta última acepción, según Furlan,¹⁴² tiene su origen en las disciplinas político-económicas y en la noción de autogestión. Por esta forma de concebir la gestión y por las prácticas mismas de los responsables de la gestión educativa, se generó una tradición en los sistemas educativos y escuelas de entenderla sólo en cuanto a su dimensión administrativa. Sin embargo, algunos estudiosos han ampliado el significado de la gestión escolar hasta hablar de gestión institucional de sistemas educativos (o gestión educativa) e incluir, dentro de su ámbito, a las “políticas y esquemas de organización que regulan el sistema escolar en su conjunto”¹⁴³

Para el estudio de la gestión educativa se han construido distintos conceptos de gestión escolar y pedagógica. Por ejemplo, Gimeno Sacristán definió la primera como “el gobierno ordenado de los elementos que configuran la dinámica de los fenómenos que ocurren en el seno de los centros [escolares].”¹⁴⁴ Otro concepto interesante, aunque se

¹³⁸ Schmelkes, Sylvia (2000). “*Calidad de la educación y gestión escolar*”. En: Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria, SEP, México, p. 126

¹³⁹ Casassús, Juan. *Marcos conceptuales para el análisis de los cambios en la gestión de los sistemas educativos*. En Antología de Gestión Escolar, Ob. cit., p. 13

¹⁴⁰ Pozner de Weinberg, Pilar (1997). “La gestión escolar”, en *El directivo como gestor de aprendizajes escolares*, Buenos Aires: AIQUE. P. 69-91. Fotocopiado.

¹⁴¹ Chávez S., Patricio (1995). *Gestión de instituciones educativas*, Caracas: OEA-CINTERPLAN, p. 1-20.

¹⁴² Furlan, Alfredo; Monique Landesmann y Miguel Ángel Pasillas (2000). “La gestión pedagógica. Polémicas y casos”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, México: Correo de la UNESCO, pp. 138-175.

¹⁴³ Ídem.

¹⁴⁴ Gimeno Sacristán, J. (2000). “Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores”, en Justa Ezpeleta y Alfredo Furlan (comps.), *La gestión pedagógica de la escuela*, Ob. cit., p. 66.

ofrezca sólo como una perspectiva de investigación sobre este concepto, lo ofrece Furlan: examinar la participación de los actores en los procesos de diseño, transformación y regulación de cada centro escolar y de los dispositivos de formación de los alumnos: el currículo, el sistema de evaluación del aprendizaje y del sistema de mantenimiento de la disciplina. Una forma distinta de aproximarse al estudio de este concepto es concentrarse en la innovación, como un ámbito de la gestión. Esto es lo que hacen Cecilia Fierro y Guillermo Tapia, quienes también establecen una distinción entre innovación en la gestión escolar y la educativa y que coincide con la que he señalando de otros autores:

La gestión pedagógica o de la escuela es distinta de la que se hace en sectores o sistemas educativos más amplios de los que forma parte la escuela, pero también es un problema que debe analizarse en cuanto a las repercusiones que esto tiene en los propios centros. Según dichos teóricos, mediante el concepto de innovación en la gestión escolar pueden examinarse “los procesos de interpretación, negociación y toma de decisiones, en el nivel de la acción escolar, entre los agentes que en ella participan, y cuyo contenido puede referirse tanto a cuestiones relacionadas con el currículum, la organización escolar o de micropolítica de la escuela”.¹⁴⁵

En coincidencia con lo dicho por diversos autores, desde mi punto de vista en la vida cotidiana de las organizaciones educativas se ha ido construyendo el concepto de gestión escolar para abordar la trama de articulaciones que se establece entre los diferentes factores que están afectando la conducción de una institución. En una escuela, sabemos, se abordan los problemas administrativos, financieros, organizacionales, de planificación, de recursos humanos, etc., en relación a los procesos que se desarrollan para llegar a los objetivos propuestos. Por eso igualmente estoy de acuerdo con Martínez Rizo (1996)¹⁴⁶ cuando dice que la gestión escolar “es *logos* (la definición racional de la finalidad y el modo), *ethos* (la cultura de la colectividad expresada fundamentalmente en las interrelaciones, pero también en la forma de tomar

¹⁴⁵ Fierro, Cecilia y Guillermo Tapia (1999). “Descentralización educativa e innovación: una mirada desde Guanajuato”, en María del Carmen Pardo (coord.), *Federalización e innovación educativa en México*. México: El Colegio de México, p. 151

¹⁴⁶ Citado por Schmelkes, Sylvia (2000). “*Calidad de la educación y gestión escolar*”. Ob. cit., p. 126

decisiones) y *pathos* (la identidad institucional y la identificación y con las personas que la integran).” En este sentido, la investigadora explica que en esta noción se acostumbra subsumir los conceptos de administración escolar, función directiva, trabajo colegiado, planeación escolar, intencionalidad colectiva, el tipo de relaciones que se deben promover en la escuela, y el resultado de todo ello, que Schmelkes denomina cultura escolar¹⁴⁷ o también –desde mi punto de vista- vida institucional.

Resalto aquí el concepto de *intencionalidad colectiva* a la cual se deben constreñir las demás nociones: tanto la administración como la planeación escolar así como la función directiva y la colegiación deben atender a dicha intencionalidad colectiva, cuyo fin ha de ser el logro de los propósitos educativos. El responsable de ejercer la consolidación de estos propósitos en la escuela debe ser el director escolar, aunque considero injusto que en la concepción de este nivel de gestión se excluyan las cuestiones relacionadas con los procesos educativos de las escuelas, cuando el papel que puede tener el supervisor y su equipo –como mandos medios– puede ser determinante.

Por eso hoy podemos hablar en las unidades educativas de gestión escolar, comprendida ésta como ese conjunto de acciones pedagógicas integradas con las administrativas que realiza un directivo, con múltiples estrategias, estructuradas convenientemente, para influir en los sujetos del proceso educacional, que partiendo de objetivos permiten conducir un sistema escolar del estado inicial al deseado con vistas a cumplir un encargo social determinado”.¹⁴⁸

Con frecuencia se menciona a la administración escolar y a la gestión escolar como sinónimos y bajo estos conceptos parece hablarse de lo mismo: la suma de actividades que le corresponde realizar a los docentes y directivos de las escuelas y principalmente a los directores. Sin embargo hoy en día es posible señalar que existen diferencias de

¹⁴⁷ Se puede definir también a la cultura escolar como “el conjunto de patrones con significado que son transmitidos históricamente, y que incluyen las normas, los valores, las creencias (...), las tradiciones, y los mitos comprendidos, quizás en distinto grado, por los miembros de la comunidad escolar. Este sistema de significado generalmente forma lo que la gente piensa y la forma en que actúa.” BULACH, Clete - Pickett, Winston - Boothe, Diana (2001). **Errores que cometen los líderes educacionales**. Disponible en ericdigests.org.com

¹⁴⁸ Soubal Caballero, Santos (2002). **Una nueva forma de pensar en la gestión escolar**. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos16/gestion-escolar/gestion-escolar.shtml> Consultada en julio de 2005.

fondo entre ambos conceptos y entre los papeles que corresponde desempeñar a directores y supervisores escolares. La gestión escolar pretende “promover una nueva forma de trabajo en las escuelas, orientada hacia el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los alumnos que en ellas se atienden. Esta nueva forma de trabajo está basada en el conjunto de los maestros y directivos para identificar y buscar soluciones para los principales problemas que enfrentan en su labor y, en este sentido, apela a la voluntad de cambio que existe en cada uno de ellos.”¹⁴⁹

Para poner en acción el concepto de gestión escolar debemos partir del hecho de que la escuela es la unidad de organización clave del sistema educativo y que su tarea esencial es la de generar los aprendizajes de los alumnos, tomando en cuenta:¹⁵⁰

- ♦ “La capacidad de los directivos de base para dirigir la acción de los profesores hacia la consecución de los propósitos, establecer un clima adecuado para la enseñanza y para solucionar conflictos de los distintos actores de la vida escolar.
- ♦ La capacidad y disposición del personal docente para asumir que los problemas de la enseñanza y los resultados educativos, así como las acciones para superarlos, son asuntos de todos y cada uno.
- ♦ La habilidad y convicción del personal docente y directivos para encauzar la participación y conseguir el apoyo de las familias a la tarea educativa.”

Ante esta perspectiva de modificación de procesos, se hace necesario hacer énfasis en lo que representa la gestión escolar en las instituciones educativas para transformarlas. Las relaciones que establece la escuela con sus beneficiarios (alumnos, padres de familia), no debe ser producto de la casualidad o del azar; más bien debe ser uno de los propósitos con los que debe cumplir una escuela donde exista un director que se precie de ejercer un buen liderazgo y como tal, esta interrelación supone una intencionalidad basada en la definición de propósitos concretos a través de la planeación y la relación de ésta con los hechos cotidianos de la escuela.

¹⁴⁹ SEP. (2005) Sitio Web, consultado en julio.

¹⁵⁰ García Herrera, Adriana Piedad (2001). *La Gestión en la escuela primaria*. Entrevista a la Mtra. Rosa Oralia Bonilla Pedroza. En Revista Educar, Revista de educación, Nueva época Núm. 16, enero-marzo. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Entr.html> Consultado en julio de 2005.

3. La gestión escolar como alternativa para mejorar la calidad de las escuelas

Por eso la gestión escolar, aunque tradicionalmente se ha relacionado de manera muy estrecha con el ejercicio del director, ha de adquirir en nuestras escuelas una camino bien definido a cargo de éste para potenciar las cualidades profesionales y humanas del personal docente, para ofrecer lo mejor de su acervo pedagógico a la comunidad escolar, de tal modo que se que distinga a su escuela de las demás unidades educativas. Dicho en otras palabras: ¹⁵¹

“La gestión escolar, por tanto, parece implicar, entre otras cosas, el grado en que el director de la escuela es capaz de generar una definición colectiva y dinámica de las diferentes formas de lograr adecuadamente el objetivo central de una escuela, es decir la formación de sus alumnos. Dichas formas tienen que ver necesariamente con la manera en que se tomen las decisiones y, sobre todo, con el tipo de interrelaciones que el centro promueva, favorezca, acepte, tolere, rechace o sancione”.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, que constituyen, sustancialmente la razón de ser de organizaciones sociales como la escuela, no pueden aislarse del resto de los procesos que tienen lugar en su seno y que están afectados por un conjunto de relaciones mutuas entre ellos. Así, por ejemplo, la efectividad de la labor docente de un profesor no es independiente de la consideración que de él posean sus compañeros y la dirección; la eficiencia del aprendizaje de los alumnos está condicionada por el clima escolar de que goce el centro educativo; ambas circunstancias están afectadas por el liderazgo de la dirección y por la eficacia de la acción directiva y éstos, a su vez, son estimulados por los buenos resultados y por el reconocimiento y apoyo de la comunidad educativa. De ahí la necesidad de situar las acciones de mejora de la calidad de la educación en una perspectiva de gestión realista.

Seguramente no hay quien se oponga a lograr una educación de alta calidad. El problema es definir lo que entendemos por calidad, es decir ¿calidad de qué? ¿Calidad para qué? ¿Calidad para quién? Porque el término "calidad educativa" no es unívoco, lo podemos definir desde diversas perspectivas y dimensiones. Existen diferentes

¹⁵¹ Mayorga Moreno, Amabilia (2004), *Género y gestión escolar*, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres, Volumen IV, número 135. México, noviembre. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mayorga2.html> Consultada en septiembre de 2005.

acepciones del término calidad, por su origen etimológico¹⁵² (Siglos X y XI), “Calidad” proviene del latín *qualitas* que significa cualidad, condición; a su vez *qualitas* se deriva de *qualis* que denota una interrogación (¿Cuál? ¿Quién? ¿Cómo? ¿De qué clase? ¿De qué calidad? ¿De que género? ¿De qué tipo? ¿De qué especie?). Se refiere a la manera de ser, a la condición, a la cualidad, a la propiedad de las cosas o de las personas, por ejemplo: la medida en que se logran los fines y objetivos políticos y culturales de la sociedad. La eficiencia y la eficacia de los métodos y tecnologías utilizados en el proceso educativo.

Desde una perspectiva individual, calidad podría significar la contribución de la educación para el desarrollo integral del individuo y para proporcionarle las habilidades, destrezas y conocimientos que le permitan integrarse productivamente a la sociedad. Desde el punto de vista colectivo, calidad puede significar la contribución de la educación a la promoción de la equidad social.

Para Silvia Schmelkes, la calidad de la educación tiene que ver con su relevancia, eficiencia, eficacia y equidad. La calidad sólo se aprecia según los resultados; la calidad educativa consiste en "... la capacidad de proporcionar a los alumnos el dominio de los códigos culturales básicos, las capacidades para la participación democrática y ciudadana, el desarrollo de la capacidad para resolver problemas y seguir aprendiendo, el desarrollo de valores y actitudes que desean una vida de calidad para todos sus miembros."¹⁵³ En un sentido amplio se puede decir que calidad quiere decir cualidad de “mejora continua” y refiere tanto a las personas como a las cosas y en este caso, a los sistemas como las escuelas.

Como parte de esa mejora continúa los procesos de calidad que podríamos mejorar en las escuelas de la zona son:

a) *La calidad en la ampliación de la cobertura.* Es necesario que la calidad de la educación llegue a todos alumnos que asisten a las escuelas de la zona, lo que va muy

¹⁵² Caja Abar, y colaboradores, *Diccionario de las Ciencias de la Educación* (1999) 12ª. Impresión, Aula Santillana, fotocopiado.

¹⁵³ Schmelkes, Sylvia (1996). *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. SEP, Biblioteca para el maestro, México.

aparejado con la equidad, pues como dice Namó de Mello:¹⁵⁴ “Hoy, la oferta (educativa) se divide entre una enseñanza minoritaria de alta calidad para una élite y otra sin ninguna calidad para una gran masa que, aunque ingrese a la escuela, no alcanza a satisfacer las necesidades de aprendizaje.” Es muy difícil pensar –por ejemplo-, que un proceso de calidad se desarrolla de la misma manera en un contexto empobrecido en el que hay poco acceso a la información y al conocimiento, que en uno donde los ciudadanos pueden informarse ampliamente acerca de lo que ocurre en su entorno.

b) La calidad y eficacia del sistema. Para transformar el actual tipo de relaciones sociales que condicionan el logro de los propósitos educativos, hace falta además de voluntad política, oficio político, si se quiere promover la horizontalidad, la participación, la intencionalidad colectiva y el diálogo serio e informado como expresión de relaciones sociales más acordes a las exigencias “democratizadoras” que nos plantea el actual juego político nacional.

c) La calidad de la gestión pedagógica. Mientras que los paradigmas tradicionales de administración ponen el énfasis en el producto y en la cantidad de resultados basados en un sistema de evaluación, las nuevas perspectivas de gestión de la educación valoran simultáneamente la calidad de los insumos, de los procesos administrativos y laborales y de sus resultados con base en un sistema de evaluación cualitativa permanente que abarca a todos los participantes y beneficiarios a lo largo del proceso de educación formal.

d) La calidad de la gestión administrativa. La administración cerrada y jerárquica debe dar lugar a la gestión horizontal con la utilización progresiva de redes interactivas de organización y administración que facilitan la acción cooperativa y la comunicación interna y externa. La acción individual debe incorporarse a la acción colectiva mediante una nueva ética de cooperación y participación.

¹⁵⁴ Namó de Mello, Guiomar (1999). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. SEP, Biblioteca del Normalista, México, p. 23, fotocopiado.

Pero esa concepción global o integral de la noción de calidad escolar nos remite, necesariamente, a la correspondiente aproximación global o integral en la forma de gestionarla. La gestión de la calidad en los centros docentes debe ser abarcativa, incidiendo sobre las personas, sobre los recursos, sobre los procesos y sobre los resultados; promoviendo sus acciones recíprocas y orientando a la zona escolar, en su conjunto, hacia ese estado cualitativo que caracteriza las instituciones educativas excelentes.

Es imprescindible entonces, que se modifique también la función directiva en los centros educativos en este caso de la zona, de tal manera que estas unidades estén organizadas para resolver situaciones pedagógicas, estén abiertas al aprendizaje y al redescubrimiento de contenidos; que se sustituya la autoridad administrativa por asesoramiento y orientación a cargo de directores y equipo de supervisión y, sobre todo, que en cada escuela se forme un grupo colegiado de trabajo con un proyecto educativo integral.

Como alternativa para lograr este ideal, es necesario considerar la vida tradicional de una escuela como punto de partida. Reconocer los aciertos realizados hasta este momento en que iniciar la transformación de las escuelas de la zona escolar donde se desarrolla la función de asesoría es necesaria y urgente. Por lo menos en este contexto se encuentran ya los gérmenes de dos ideas que desde aquí se plantean para modificar el proceso de transformación del sistema educativo estatal: Por un lado la intención de terminar con aquel esquema centralista y, junto con la descentralización,¹⁵⁵ la posibilidad de que diferentes agentes educativos (alumnos, maestros, directivos, padres de familia, autoridades, etc.), se incorporen a la *reingeniería* del sistema educativo.

¹⁵⁵ Creo que la centralización puede ser vista además de una concentración administrativa, como una concentración del poder; por otro lado, la descentralización podrá verse como descentralización administrativa, pero también como descentralización del poder, lo cual nos da ya una idea de que la descentralización debe llevar por lo menos de manera implícita una tendencia a la democratización en la toma de decisiones de beneficio para los niños que asisten a nuestras escuelas.

Creo que para esta transformación en la zona escolar P200, deberá incluir dos ámbitos:

3.1. El microsistémico

Se trata del cambio más importante porque es aquí donde tiene lugar el hecho educativo. Es en la escuela, en las aulas, donde se pretende transformar al educando, en el espacio en que se viven los componentes de lo cotidiano y su correlación con los contenidos curriculares.¹⁵⁶ Es el lugar donde se aprende a valorar la diversidad y a trabajar en equipo. Donde se deben fomentar los procesos superiores del pensamiento y los valores de la convivencia social. Es en el seno de la escuela donde los maestros conocen los problemas de sus niños, donde se diagnostican los males de la unidad educativa y se proponen alternativas para su solución. Por ello se afirma que “el centro de gravedad del sistema educativo se habrá ubicado en cada escuela e institución, con las estructuras intermedias y superiores al servicio de lo que ocurre en aquéllas”.¹⁵⁷

La escuela es el lugar donde se debe ejercer el liderazgo académico del director vinculándolo con el trabajo colegiado de los docentes, contextualizándolo todo, con la comunidad en que vive enclavada la escuela. Aquí me refiero concretamente al modelo de gestión basado en el liderazgo académico, en el que se dé prioridad al aprendizaje escolar como el eje rector en el que confluyan los esfuerzos de toda la comunidad escolar para su consecución. “Se entiende como modelo de gestión –dice Namó de Mello- a ese conjunto de estrategias diferenciadas dirigidas a la solución de problemas, que deben ser claramente identificados y caracterizados”.¹⁵⁸

Reitero desde aquí la necesidad un liderazgo que logre cambiar las doctrinas burocráticas por dinámicas de mayor identidad, colaboración y compromiso; en nuestras unidades educativas hacen falta líderes que faciliten el cambio, al mismo tiempo que reorganicen la escuela para que se mejoren los procesos de calidad que

¹⁵⁶ Ball, Stephen J. (1989). *La Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar*. Editorial Paidós. Barcelona, fotocopiado.

¹⁵⁷ Plan Nacional de Educación 2001-2006, p. 74. Fotocopiado.

¹⁵⁸ Namó de Mello, Guiomar (1999). *Nuevas propuestas para la gestión educativa*. Ob. cit., p. 25, fotocopiado.

debe caracterizarla.¹⁵⁹ Es necesario que el acto de dirigir una escuela se convierta en una práctica más horizontal en la que el diálogo informado y responsable, así como la superación gradual del individualismo que caracteriza la practica docente actual, toda vez que la gestión escolar requiere que el liderazgo sea una tarea compartida que se lleve a cabo de forma colegiada y colaborativa, de manera que no sólo participe el director, sino también los equipos de supervisión, propagándose por el sistema escolar a través de los maestros, organismos de apoyo a la escuela, padres de familia, etc.

La transformación de las prácticas educativas en el aula y en la escuela debería ser considerada abiertamente como una cuestión política, a la cual sólo se podrá acceder a través del diálogo, la construcción de acuerdos y en consecuencia la asunción de la corresponsabilidad en el trabajo por los propósitos educativos. No podemos exigir la democratización de los otros si nosotros mismos no estamos dispuestos a compartir la toma de decisiones.

3.2. El macrosistémico.

Aquí los cambios se refieren a las grandes decisiones de política educativa, como a las transformaciones de sistema en los ámbitos central y estatal.”¹⁶⁰ La calidad de la gestión educativa es una de las variables que explican la calidad de la educación en sí misma definida a la luz de las transformaciones internacionales que afectan la calidad de vida humana en todo el mundo. Las transformaciones internacionales sin precedentes que se observan actualmente en la economía y la sociedad inciden inmediatamente en el sector público, en la educación y en sus prácticas organizativas y administrativas.

Es necesario que en esta búsqueda de calidad participen también otros protagonistas vinculados a la educación, como son las autoridades gubernamentales, la sociedad civil (las comunidades locales, los sectores productivos, políticos, sindicales, religiosos, los medios, etc.,) sin que se dé por hecho que la escuela por sí sola va cambiar la calidad

¹⁵⁹ Torres Cota, Gloria Guadalupe. *El liderazgo en la función directiva escolar*, Opinión en la Revista Universidad de Guadalajara, disponible en <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug31/opinion3.html>

¹⁶⁰ SEP, *El personal directivo y la gestión escolar*, Ob. cit., s/p.

del servicio. Sin embargo, estas reflexiones nos conducen a otros cuestionamientos que serían motivo de la elaboración de otra tesina:

- ¿Las organizaciones de la llamada sociedad civil poseen la autoridad suficiente para decidir sobre los asuntos educativos del país? ¹⁶¹
- ¿Qué actores deberían tener mayor injerencia en las decisiones escolares?
- ¿Es la participación social basada en el asambleísmo ¹⁶² la manera más eficiente de elevar la calidad académica?

El propósito del sistema Educativo actual ha sido definido por el Ejecutivo Federal como la *punta de lanza* para el progreso de la nación, lo cual resume en las siguientes palabras: “No es suficiente con dar a nuestros hijos e hijas una educación completa, tiene que ser también una educación de calidad, calidad en las instalaciones, en los equipos de apoyo, en los maestros y profesores que también son guías y son ejemplo a seguir; calidad en los contenidos educativos, en la manera de coordinar y dirigir esta educación, en los libros de texto gratuitos, en fin.” ¹⁶³

Sin embargo, ofrecer una educación de calidad en cada una de las instituciones del nivel básico como prescriben los discursos oficiales, requiere de un análisis profundo de las necesidades presentes que permitan replantear la misión de la escuela, conociendo los desafíos o retos que los docentes enfrentan a diario y que se necesitan solucionar para lograr una educación primaria de calidad. Para muchos, ¹⁶⁴ “la verdadera crisis educativa inició realmente con los programas de restricción en la inversión educativa iniciados con el modelo neoliberal. Lo que fundamentalmente importa al Banco Mundial

¹⁶¹ Las quejas de algunos padres de familia motivadas por que tienen que aportar una cooperación económica a nuestras escuelas, son muy difundidas a través de medios como la radio, que orientan a la opinión pública en contra de los directores de las escuelas demandando gratuidad de la enseñanza. Lo que no saben o no quieren decir, es que nuestras escuelas fueron entregadas una sola vez a las comunidades, y que el mantenimiento de sus edificios y anexos, la adquisición de material didáctico, de mobiliario y equipo, desde hace muchos años, por lo menos en la zona escolar, corre a cargo de las asociaciones de padres de familia que, reglamento de por medio, administran las cooperaciones en numerario aportan los paterfamilias.

¹⁶² Hasta ahora, por lo menos en la zona escolar y en el municipio, los Consejos Municipales y Escolares de Participación Social en la Educación, se han constituido como organismos protocolarios que se integran al principio de cada ciclo escolar pero que nunca más se vuelven a reunir para trabajar en beneficio de los resultados académicos de las escuelas. Por su parte, los políticos en las cámaras se enfrascan en acaloradas como interminables discusiones acerca de cómo debería hacer el gobierno, especialmente la SEP, para contrarrestar la inercia del sistema neoliberal y demostrar que la educación mexicana está cambiando favorablemente, pero los productos de dichas discusiones “no se ven” de manera concreta en las escuelas.

¹⁶³ Programa Radiofónico **Fox Contigo**, transmitido por la Presidencia de la República el 4 de febrero de 2006. Disponible en versión estenográfica.

¹⁶⁴ Sandoval Aldana, Jorge. **Fox: su proyecto en materia de educación. ¿Eso queremos para México?** En: Teoría y Práctica. Órgano de Teoría y Política del Comité Central del Partido Popular Socialista de México. Disponible en www.ppsdemexico.org/teoriaypractica/tp5/educa.html. Consultado en septiembre de 2005.

es reducir los gastos educativos de los países, a fin de asegurarse que continúen pagando puntualmente el servicio de la deuda externa.”

Para ese cambio de dirección que se gesta fuera de nuestro ámbito y de nuestras instituciones, son necesarios también los cambios en la política de desigualdad e inequidad en la educación a cargo de los organismos a nivel estatal, nacional e internacional. Es necesario el cambio de relaciones entre los actores del hecho educativo globalizador,¹⁶⁵ la distribución de los recursos, la participación social, la operación de los sistemas y la rendición de cuentas.

En los tiempos que nos ocupan, de globalización, de tecnología y comunicaciones aceleradas, de requerimientos de una sociedad que exige una educación acorde a las necesidades actuales, es inaplazable hacer un ajuste porque:¹⁶⁶

“...La globalización y el neoliberalismo han traído para nuestro país -y sobre todo para la educación- el privilegio de la racionalidad del capital y de inversión específica a costo del bienestar individual y colectivo, la formación de una mentalidad centrada en el lucro que valora a las personas por lo que tienen y no por lo que son, conformación de una cultura estandarizada y globalizadora en deterioro de las identidades culturales que diferencian a los pueblos, una conformación de los currículos individuales sujeto a las fuerzas y a la demanda del mercado; una mayor dependencia y, a la vez, de apertura hacia los grupos económicos por parte de las instituciones de educación superior en la toma de decisiones de política educativa, la integración del profesorado a un mercado regulado exclusivamente por un mercantilismo profesional conforme a estándares internacionales, una discriminación económica y racial cada vez más acentuada hacia las mayorías que viven en la pobreza extrema.”

En una de las sesiones del curso-taller denominado “La función directiva, la gestión escolar y la innovación”, dirigido a auxiliares técnicos de supervisión en enero-febrero de 2005, el facilitador explicaba (palabras más, palabras menos), que para generar los cambios en la educación estatal, “...En un 80%, nada depende de mí; es decir, existen decisiones que no puedo tomar porque no estoy ahí, en el espacio y en el tiempo que

¹⁶⁵ La globalización es un resultado del desarrollo de la sociedad moderna que se caracteriza por la preponderancia de unos cuantos capitalistas sobre los medios de producción, sobre la propiedad privada, así como por la existencia de un avanzado proceso de monopolización transnacional, la hegemonía del capital financiero y el dominio económico de las grandes potencias.

¹⁶⁶ Rivas Gutiérrez, Jesús. *Globalización vs. Educación*. En: Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año IV - Número 24. En: <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>. Consultado en julio de 2005.

me permita decidir por los demás y no lo puedo hacer ni siquiera por mi; otros individuos a quienes no tenemos 'el gusto de conocer'. Sí lo hacen en nombre de un conglomerado social a quien se beneficia o se perjudica por un decreto, una orden, o tan sólo una alternativa para el cambio (...); en un 15%, algo depende de mi, es decir, que los otros a veces toman en cuenta mi opinión para tomar las decisiones, recurren al consenso entre los miembros de una organización para decidir a favor de todos (...) y en tan sólo un 5%, todo depende de mi; es decir, todo lo que yo hago o todo lo yo decida afecta o beneficia a los demás, habiéndoles tomado en cuenta su opinión o no.

De ahí el valor de este trabajo: la buena intención de aportar las ideas a un ejercicio que no obstante haber sido estudiado exhaustivamente desde varias aristas y por diversos investigadores, continúa vigente porque aún existen muchos problemas por resolver. Estoy seguro que por mínima que pueda ser mi aportación al sistema educativo en general, traduce el legítimo deseo de contribuir al mejoramiento del ejercicio directivo para orientar a los docentes en la creación de las condiciones más apropiadas para que los niños aprendan, propósito éste último que es el centro de interés de este trabajo. En nuestro caso, en el ámbito escolar entiendo al profesional de la educación como a aquel que siempre está preparado para intervenir, atender, estudiar, compartir... en fin, que cuenta con los saberes y las herramientas cognitivas para aplicarse en el momento en que decida hacerlo y en el lugar en donde desempeña su labor educativa.

4. Cambio de paradigma directivo y de supervisión en la zona P200

Congruentes con la idea de que el punto de partida para la transformación es reconocer que existen problemas y decidimos a hacer algo para resolverlos,¹⁶⁷ a partir de septiembre de 1993, en la zona escolar No. P200 como equipo de supervisión, hemos promovido entre los directivos y éstos a su vez con los maestros de las 20 escuelas de la zona, la elaboración de un plan anual o de organización para el trabajo que ha tomado como base un autodiagnóstico de necesidades del servicio educativo en el medio de grupo escolar, en el ámbito institucional y de zona, fundamentalmente en los

¹⁶⁷ Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas*. Ob.cit., p. 31

aspectos académico y de relación de la escuela con la comunidad local, con la idea de que cada centro educativo es una unidad irrepetible y que enfrenta problemas similares con los de las otras. Aclarando sin embargo, que “no existen las escuelas típicas”¹⁶⁸ tan sólo porque los niños y los maestros de una escuela son de características diversas, las alternativas de solución a las problemáticas cotidianas también son distintas.

La autoevaluación es el primer paso necesario en un proceso de aseguramiento de la calidad, pues recoge y sistematiza la información sustantiva acerca de los sistemas y dispositivos de gestión que operan en la organización escolar. Considera los propósitos y fines declarados por la institución, el análisis de los procesos y sus resultados en función de los componentes del modelo de calidad. Para realizar este autodiagnóstico hemos tomado en cuenta los problemas más comunes detectados en cada asignatura, a partir del análisis de los indicadores¹⁶⁹ de retención y aprovechamiento escolar, ciclo 2004-2005.

Igualmente revisamos la historia del movimiento de la matrícula (estadística 911) de los últimos cuatro ciclos escolares; la revisión de los exámenes de los alumnos: si cumplen con los requisitos técnicos de elaboración, si realmente miden los conocimientos de los alumnos, etc. Cómo utilizan los alumnos cuadernos y libros de texto y cómo valora su contenido el maestro, así como las opiniones que tienen algunos alumnos acerca de su escuela y los comentarios de algunos los padres de familia acerca del funcionamiento de la organización. La autoevaluación es un proceso que implica una revisión global y sistemática de todos los elementos y actividades fundamentales que conforman el desempeño de nuestras escuelas, permitiendo que su organización tome conciencia de su situación actual y asuma la necesidad de cualificar sus áreas fuertes, mejorar las deficitarias e implementar las ausentes.

El empleo de datos para el autodiagnóstico es de suyo importante porque tenemos que partir de fuentes concretas que desalienten nuestra subjetividad. En este sentido,

¹⁶⁸ Ídem.

¹⁶⁹ El mejoramiento de la calidad de la educación debería reflejarse en indicadores tales como una mayor eficiencia terminal, un mayor grado de correspondencia entre la formación obtenida en cada nivel y las exigencias académicas del nivel subsecuente, así como un mayor grado de pertinencia entre la formación y las expectativas del medio laboral, cultural y social.

podríamos hablar de una oposición entre los datos y el “yo creo que...”; los datos en contra del “...aquí siempre se hizo así...”; los datos contra las opiniones apasionadas, los datos contra la improvisación. Es decir, se trata de emprender una serie de acciones que implican un proceso de conocimiento para la acción: recopilar y analizar información, formular juicios de valor, tomar decisiones y diseñar nuevas formas de acción. Los datos nos deben provocar la autorreflexión: ¿Lo hago bien, mal o regular?, ¿En qué medida lo hago bien, mal o regular?, ¿Qué puedo hacer para mejorar los resultados?, etc. Los datos nos ayudan a comparar, ver tendencias, anticiparnos a los acontecimientos...y decidir.

Este análisis introspectivo es también la base para el desarrollo de la planeación estratégica que se consolida con la puesta en marcha del Plan Estratégico de Transformación Escolar, conocido en nuestro ámbito como el PETE para las escuelas o PESE (Plan Estratégico de Supervisión Escolar), que a su vez forma parte del Programa de Escuelas de Calidad o PEC. Este programa, que según el presidente Vicente Fox, ha sido el “...impulsor de la política de la transformación de la cuestión escolar, misma que se estableció en el Programa Nacional de Educación para promover un cambio en la organización y el funcionamiento de las escuelas de educación básica como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes escolares favorables al hombro de los aprendizajes de los alumnos, mediante la participación corresponsable de alumnos, docentes, directivos y padres de familia”¹⁷⁰ se creó en el año 2001 con el propósito de fomentar la democracia y mejorar los resultados de aprendizaje en los educandos, especialmente aquéllos que padecen condiciones de marginación.

Considerada como una de las estrategias para resignificar a nuestras escuelas, el Programa de Escuelas de Calidad a través del desarrollo de la planeación estratégica, pretende transformar la gestión de las unidades educativas promoviendo la construcción de un modelo de autogestión basado en una capacidad de toma de decisiones fortalecida (liderazgo directivo), un liderazgo compartido, un trabajo en equipo, una participación social responsable y unas prácticas docentes más flexibles

¹⁷⁰ Programa Radiofónico *Fox Contigo*, Ob. cit.

que atiendan a la diversidad de los alumnos, basada también en la evaluación para la mejora continua y la planeación participativa conscientes de que una escuela de calidad:

“...Es aquella que asume de manera colectiva la responsabilidad por los resultados de aprendizaje de todos los alumnos y se compromete con el mejoramiento continuo del aprovechamiento escolar; es una comunidad educativa integrada y comprometida que garantiza que los educandos adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades, actitudes y valores necesarios para alcanzar una vida personal y familiar plena, ejercer una ciudadanía competente, activa y comprometida, participar en el trabajo productivo y continuar aprendiendo a lo largo de la vida.”¹⁷¹

Para alcanzar su propósito, el PEC busca transformar la organización y funcionamiento de las escuelas que voluntariamente se incorporen,¹⁷² institucionalizando en cada centro la cultura y el ejercicio de la planeación y la evaluación, a través de la reflexión colectiva y la participación responsable de todos los integrantes de la comunidad escolar. Se busca avanzar no sólo en la construcción de un nuevo modelo de gestión escolar, sino sobre todo, en la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras y flexibles. Para tal efecto, cada comunidad escolar debe, en un proyecto de desarrollo a mediano plazo, expresar su visión, establecer metas mensurables, determinar acciones pertinentes y firmar un convenio de desempeño. La estrategia del PEC es apoyar estos proyectos ofreciendo a las escuelas capacitación, acompañamiento técnico especializado y recursos financieros para su ejercicio directo.¹⁷³

Antes de concluir su administración al frente de la Dirección General de Educación Básica en la entidad mexiquense, su titular en ese entonces dispuso por escrito que en cada centro educativo se desarrollara un plan de trabajo (el PETE) cuyo contenido fuera similar al que elaboran las escuelas incorporadas formalmente al programa, exceptuando de dicho plan el manejo de recursos económicos así como la rendición de los informes financieros. Con las nuevas tendencias de la Política Educativa Nacional,

¹⁷¹ SEP. **Programa Escuelas de Calidad**. En: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/ieepo_pec Consultada en septiembre de 2005.

¹⁷² A principios del ciclo escolar 2002-2003, la supervisión escolar hizo extensiva la invitación a los centros educativos de sostenimiento estatal para que solicitaran su incorporación al programa. Sin embargo, los directores declinaron la invitación argumentando por medio de acta de acuerdos, que había que cumplir “con una gran cantidad de trámites burocráticos”.

¹⁷³ El Programa está financiado con recursos de origen federal (60%), estatal (20 %), municipal (10 %) y privado (10 %).

estoy seguro que dentro de poco tiempo, será obligatoria para todas las escuelas su incorporación al programa.

Este instrumento de planeación, denominado Plan Estratégico de Transformación Escolar es una herramienta para transformar la escuela y elevar calidad de la educación, considerando que el mejoramiento de la calidad de ésta no depende sólo de las acciones de la política educativa, sino requiere del convencimiento de que todas las escuelas enfrentan problemas de diversa índole. Corresponde a los colectivos docentes, de dirección y de supervisión trabajar de manera conjunta para resolverlos, poniendo en juego toda nuestra capacidad, experiencia y voluntad. Por eso, al igual que Justa Ezpeleta,¹⁷⁴ creo que "...Construir mayor autonomía o implantar un proyecto de escuela, requiere de la constitución de un equipo de trabajo. De transformar al grupo docente en equipo. De lograr que cada uno sepa que su quehacer afecta al quehacer del conjunto y que el conjunto, los maestros constituidos en equipo, son el medio, el instrumento más idóneo para caminar hacia las metas."

A lo largo de doce ciclos escolares los integrantes del equipo de supervisión hemos tratado de propiciar en las instituciones educativas de la zona P200 una cultura de la planeación (anteriormente con el Proyecto Escolar y ahora con el Plan Estratégico de Transformación Escolar), que se han convertido a través del tiempo en formas de organización para el trabajo educativo, lo que ha requerido ir más allá de las simples funciones de control de las escuelas por parte de la supervisión, para constituirse en un ejercicio de acompañamiento por el que se proporciona atención a todas las voces que quieran contribuir a la mejora del servicio.

Pero una supervisión escolar, como instancia generadora de procesos de dirección basados en la pluralidad de ideas¹⁷⁵ y en la búsqueda de abatir de manera prioritaria las deficiencias académicas detectadas en los alumnos, ha elaborado también el Plan Estratégico de Supervisión Escolar (PESE), en la búsqueda de alternativas de solución

¹⁷⁴ Ezpeleta, Justa La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina, Ob. cit. Archivo en PDF.

¹⁷⁵ Lo pretendemos, aunque todavía no lo hayamos logrado del todo.

al conjunto de problemas que nos son afines y que enfrentamos a diario en el ejercicio de la supervisión escolar.

El Plan Estratégico de Transformación Escolar elaborado por la Supervisión Escolar P200/09 como PESE, es un instrumento de planeación concebido como una propuesta integral y dinámica orientado a responder a las necesidades e intereses educativos a través, primero, del diagnóstico de los problemas que enfrentan las instituciones y después el diseño de estrategias para alcanzar los propósitos del aprendizaje o los definidos como estándares nacionales.

El Plan Estratégico elaborado por la Supervisión Escolar P200, se constituye como un proceso continuo, flexible y participativo que permite sistematizar, sustentar, optimizar y concretar la gestión de la supervisión escolar, a través de una orientación, conducción y desempeño colectivo. El proceso de articulación de los propósitos de la educación básica con las prácticas y procesos de la supervisión escolar. Un proceso para la creación y recreación de una “Cultura Escolar” a través de la construcción de espacios de comunicación horizontal entre el personal educativo de la zona.

Nuestro PESE o Plan Estratégico de Supervisión Escolar es una herramienta para la planeación que sintetiza los resultados de un proceso sistemático de autoevaluación, planeación, el diseño de estrategias y acciones y la evaluación constante. Se trata de un plan estratégico porque reconocemos que no se puede hacer todo a la vez, porque es necesario jerarquizar necesidades y cursos de acción más adecuados para abatir problemas tangibles, es decir, priorizar en función de dos preguntas que debe responder el colectivo de directores y supervisión: ¿Qué se busca mejorar? ¿Qué problemas es necesario resolver? ¿Cuál es el curso de acción que el equipo supervisión-directivos-docentes debe seguir para alcanzar la Visión compartida que ha sido construida? Por ello, el PESE que estamos desarrollando en las instituciones educativas de la zona P200 está compuesto, además de la autoevaluación (que para efectos del PESE denominamos autodiagnóstico) por la **Visión**.

Se define a la visión como la “imagen objetivo” o la declaración de la “institución que queremos” y tiene especial relevancia en los procesos de cambio institucional, ya que señala la dirección general del cambio, motiva a las personas a emprender acciones en la dirección apropiada y contribuye a coordinar las acciones de muchos individuos en forma rápida y eficiente.¹⁷⁶ Nuestra Visión entonces, consiste en que se identifique a la Supervisión Escolar P200 de Educación Primaria como una organización encargada de desarrollar los servicios educativos con un sentido humano, que privilegie la promoción de los derechos y valores de los niños, el desarrollo de las competencias básicas, la apreciación de las bellas artes, el disfrute del deporte, el cuidado de la salud y del medio ambiente así como el aprovechamiento racional de la ciencia y la tecnología. Una organización, así mismo, que integre todos sus recursos humanos, administrativos, pedagógicos y materiales para contribuir con el ejercicio de la gestión educativa con sentido humano, recurriendo al consenso general en la búsqueda incesante de elevar la calidad del servicio educativo en la zona escolar.”¹⁷⁷

Nuestro PESE también establece una **Misión** que se desprende de los planteamientos del PEC, que es la de

“...incorporar en las escuelas un modelo de autogestión basado en los principios de libertad en la toma de decisiones, liderazgo compartido, trabajo en equipo, prácticas pedagógicas flexibles acordes a la heterogeneidad de los educandos, planeación participativa, evaluación para la mejora continua, participación social responsable y rendición de cuentas. El objetivo último de una escuela de calidad debe ser generar un ambiente que promueva permanentemente el progreso de todos sus alumnos (equidad interna), más allá de lo esperado dadas las restricciones impuestas por el entorno socioeconómico (eficacia social).”

La Misión es entendida como la condición que define la identidad de la unidad educativa, el “qué y por qué somos” de la institución. Declara hacia quiénes está dirigida ésta y qué la distingue de otras similares. Es la razón de ser de la organización, aquello que moviliza las energías y capacidades. La Misión expresa aquello que la supervisión

¹⁷⁶ Gobierno del Estado de México (2005). *Plan Estratégico de Supervisión Escolar*, Orientaciones generales para su diseño. Junio. Documento de Word, s/p.

¹⁷⁷ Supervisión Escolar P200 de Educación Primaria (2005). Plan Estratégico de Transformación Escolar 2005-2006 (PESE), septiembre, s/p.

se plantea como tarea prioritaria (la Misión de la escuela es la de generar aprendizajes en los alumnos, la Misión de la supervisión es verificar su cumplimiento) de tal forma que el resto de los planteamientos giren en torno a ella. Nuestra Misión se define como el compromiso básico de la supervisión, su razón de ser en determinado contexto. La misión de la supervisión es la respuesta a la pregunta ¿Qué tenemos que hacer cada uno de los protagonistas de la supervisión para cumplir con la Visión de nuestra institución?

En este sentido, hay que entender a la misión del equipo de supervisión desde dos perspectivas, la primera se encuentra tradicionalmente asignada a la supervisión escolar para el cumplimiento de los Lineamientos Básicos de Operación para Educación Primaria de la Secretaría de Educación en el Estado de México y la segunda, se propone reconocer las particularidades de nuestra Visión como la institución encargada de desarrollar los proceso de gestión en la zona escolar, consolidando una condición única que la distinga de las demás supervisiones.

Por eso la misión de la supervisión P200 es la de articular todos los elementos con que contamos para promover el ofrecimiento de la educación primaria con sentido humano, que fomente los valores con el ejemplo, para formar en las escuelas seres humanos con conocimientos básicos que les permitan afrontar los retos sociales y los avances de la ciencia y la tecnología. Respetamos la organización institucional, pero buscamos potenciar el desarrollo académico de las escuelas reduciendo las sobrecargas administrativas. Somos una organización encargada también para servir de enlace entre las comunidades de alumnos, maestros, directivos y padres de familia con las políticas institucionales y su vinculación con el proceso enseñanza-aprendizaje, en beneficio de los educandos y del fortalecimiento de nuestra identidad estatal.

Por último, el Plan Estratégico incluye lo que se conoce como Plan de Mejora y que se refiere a las acciones que habrán de realizarse en la zona escolar en cuatro dimensiones que sustituyen a los tres ámbitos que se abarcaban con el extinto Proyecto

Escolar: pedagógica-curricular, organizativa, administrativa, comunitaria y de participación social.

El potencial transformativo del PESE dicen los expertos,¹⁷⁸ radica en que es una planeación en y para la acción; permite a los miembros del equipo directivo, docente y de supervisión analizar, comprender y transformar de una manera participativa la “cultura escolar”, es decir, las formas peculiares de hacer y conducir las actividades y procesos escolares.

5. La escuela que anhelamos

Nuestra búsqueda consiste en crear una escuela que todos deseamos, esta vez, con el concurso de la gestión educativa que irradie desde la supervisión a los directivos y maestros para ofrecer una educación de calidad a nuestros niños. Aquí es muy importante reflexionar acerca de qué es lo que queremos lograr, para diseñar las estrategias que nos permitan alcanzarlo. Muchas ocasiones caemos en el discurso vacío proponiendo alternativas para problemáticas externalistas o de imposible solución desde la escuela. A continuación describo las características¹⁷⁹ de la organización y el funcionamiento que se identifican en una escuela de calidad:

- a. Existe un funcionamiento regular de la escuela; es decir, que todos los días del calendario oficial hay clases y que el tiempo que cada maestro destina a la enseñanza se aprovecha óptimamente.
- b. La enseñanza-aprendizaje y el trabajo educativo sistemático con el grupo de alumnos es la tarea más importante para cada uno de los maestros y directivos, ya que muchas veces otras tareas de distinta naturaleza han desplazado esta labor.

¹⁷⁸ Gobierno del Estado de México (2005). *Plan Estratégico de Supervisión Escolar*. Ob. cit..

¹⁷⁹ Ramírez, Rodolfo (2000). “Por una nueva escuela pública”, en SEP, *Transformar nuestra escuela*, año III, núm. 5, abril, México, SEP-DGIE, p. 2.

- c. Los maestros de grupo establecen una vinculación de los contenidos curriculares plasmados en el Plan y programas de estudio, con las necesidades educativas de las comunidades escolares donde se encuentra enclavada la escuela.
- d. El funcionamiento de la escuela existe como unidad educativa y no sólo como unidad administrativa; con metas comunes, estilos de trabajo docente congruentes entre sí y con los propósitos educativos, y formas de relación estimulantes para el aprendizaje tanto de conocimientos, como de habilidades y valores.
- e. Se muestra una eficaz colaboración profesional entre el personal docente, indispensable ante los múltiples desafíos que la enseñanza plantea a cada profesor y que generalmente se asumían como asuntos privados.
- f. El conjunto del personal docente y directivo asume su responsabilidad por los resultados educativos de los alumnos al concluir un ciclo escolar o nivel educativo y rinde cuentas a los usuarios del servicio, para lo cual es necesario que cada escuela se evalúe e identifique los problemas que enfrenta y sus causas, y que reconozca que los resultados dependen en gran parte del trabajo en la escuela y en cada grupo.
- g. Se reconoce el interés y el derecho de las familias a participar en la tarea educativa y se establezcan mecanismos para involucrarlas, sin delegar en ellas la responsabilidad profesional de maestros y directivos.
- h. La función directiva se centra en cuestiones educativas y en la resolución de problemáticas que tienen que ver con el servicio de calidad que ofrece la escuela.

“Hablar De una escuela distinta no es hablar de un planteo abstracto, aunque cueste mucho pensar una institución realmente diferente.”¹⁸⁰ La nueva unidad educativa inserta en la zona P200 debe ser aquella en la que el maestro y la relación que establezca con sus alumnos, propicien el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber; faculte al educando a continuar aprendiendo por

¹⁸⁰ Soriano Ramírez, Rosa María (2004). El paradigma de la gestión y su implicación con la calidad de la educación. En: **La gestión educativa: experiencias de formación y aportaciones de la investigación e intervención** (Memoria). Colección Los trabajos y los días, Universidad Pedagógica Nacional, p. 68.

su cuenta, de manera sistemática y autodirigida. “Aprender con motivación... (es una) condición psicológica (que) implica la necesidad del reto pedagógico de trabajar e investigar de manera constante para que la cultura impartida en las escuelas resulte motivadora para quienes deben aprenderla significativamente.”¹⁸¹ La búsqueda del conocimiento, debe convertirse en una práctica cotidiana, en la forma natural de enfrentar los retos que nos presenta la vida. Creo que el ejercicio cotidiano de la participación es el mejor instrumento para inculcar a los alumnos los hábitos participativos. El centro educativo debe ser un lugar en el que la participación de profesores, alumnos, padres, personal de administración y servicios y representantes sociales sea algo habitual y permanente. Participar es asumir la capacidad de influir en todos los aspectos de la vida educativa de las escuelas al implicarse y corresponsabilizarse con sus resultados.

Lograr una escuela que trabaje como unidad no significa que todos sus integrantes establezcan necesariamente una relación de amistad –por supuesto, ayuda que esto sea así, pero no es suficiente–, sino que reconozcan que el trabajo de cada maestro contribuye al logro de los propósitos del nivel correspondiente y que, por lo tanto, es indispensable establecer acuerdos respecto a la mejor manera de lograrlos. Esta búsqueda de avances por medio de la elaboración del Plan de Mejora, es un proceso que tiene un principio pero se rediseña de manera cíclica, en cuanto se van alcanzando unos objetivos, se formulan otros con la finalidad de consumir la visión.

“El Plan Estratégico de Supervisión Escolar, constituye el documento matriz en donde se establecen las grandes líneas de acción en el corto, mediano y largo plazo.”¹⁸² Sin embargo, es necesario que anualmente se diseñe un programa de trabajo que facilite la gestión en el corto plazo y con ello hacer viable el logro de los objetivos y la visión de largo plazo. Este último documento es denominado **Plan Anual de Trabajo**, o PAT. La Visión y la Misión, los valores compartidos por la organización escolar, compromisos,

¹⁸¹ Gimeno Sacristán, J. (2000). La Educación obligatoria: un proyecto y una realidad social que es preciso llenar de contenidos y prácticas pedagógicas adecuadas. En: *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ed. Morata, México, p. 114.

¹⁸² Gobierno del Estado de México (2005). Plan Estratégico de Supervisión Escolar, Ob. Cit. s/p.

objetivos, estrategias y metas constituyen el marco dentro del cual se definirán cada uno de los elementos que forman parte del Plan Anual de Trabajo.”¹⁸³

Para que los objetivos expresados en el Plan de Mejora sean factibles de ser cumplidos lo mejor posible, es necesario que analicemos los facilitadores, apoyos, obstáculos y riesgos con que cuenta la escuela para poner en marcha el Plan de Trabajo. Para ello es necesario que nos preguntemos: ¿Qué facilitadores internos tenemos? ¿Qué obstáculos internos identificamos? ¿Con qué apoyos externos contamos? ¿Qué riesgos externos identificamos?

Los **Facilitadores** y los **Apoyos** se constituyen como factores positivos (+).

Los **Obstáculos** y **Riesgos** se constituyen como factores negativos (-).

El análisis e identificación de los factores internos y externos, positivos y negativos, han de contribuir al diseño de las estrategias con las que nuestro equipo de supervisión, directivo y docente pretenderemos lograr de la mejor manera los objetivos del Plan de Mejora y los del Plan Anual de Trabajo. El Plan Anual de Trabajo o PAT que ha presentado la supervisión escolar ante las instancias correspondientes, es una carta descriptiva que aborda de manera organizada las acciones a desarrollar en las instituciones de la zona escolar en función de las prioridades y necesidades urgentes pero posibles de lograr en nuestras escuelas con el trabajo comprometido de los directivos, maestros y padres de familia.

Por medio de la puesta en marcha del PESE en la zona escolar No. P200/09 nos hemos propuesto finalmente, dar cumplimiento al propósito del Estado, el cual establece que:¹⁸⁴

“La educación básica nacional estará dirigida a que la relación que se establece entre el maestro y sus alumnos, propicie el desarrollo de las competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida. La

¹⁸³ Ídem.

¹⁸⁴ SEP. (2005) Sitio Web, consultado en octubre.

búsqueda del conocimiento debe convertirse en una práctica cotidiana, en la forma natural de enfrentar los retos que presenta la vida. Es un recurso para continuar desarrollándose siempre.”

Esta visión implica rediseñar el ejercicio educativo, toda vez que se requiere una manera de pensar más acorde con la época en que vivimos. Es necesario incorporar la nueva gestión a las instituciones como las escuelas de la zona escolar P200, para introducir también una propia noción de la gestión educativa en un sistema tradicionalmente constituido por los procesos de administración burocrática.

6. Hacia la supervisión del futuro

Esta nueva cultura de organización (que incluye la gestión educativa estratégica en la escuela, la participación social y rendición de cuentas y los enfoques pedagógicos innovadores) demanda a los supervisores y a su equipo declarnos en movimiento permanente para fortalecer el trabajo directivo en las escuelas que den lugar a su vez las mejoras necesarias en la misión que les corresponde: la de propiciar las condiciones inquebrantables para el aprendizaje de los alumnos. Es necesario también desde la escuela, estimular y apoyar la implicación de las familias en las tareas educativas, los compromisos entre éstas y los centros educativos y estrechar la colaboración con los profesores para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

La implementación de la gestión escolar requiere por supuesto que, los maestros, directivos y autoridades escolares superiores, especialmente el nivel de supervisión escolar, conozcan a fondo las características de esta nueva manera de enfrentar el quehacer institucional para que, sobre la base del conocimiento y convicción personal, muestren disposición para iniciar el cambio. Es necesario entonces, enfocar todos nuestros esfuerzos al cumplimiento de las siguientes acciones para afianzar entre los directivos y docentes, las alternativas que nos ofrece la gestión escolar en la búsqueda del mejoramiento de la calidad de las escuelas de nuestra zona:

- ✓ Promover la transformación de la organización y el funcionamiento de las escuelas de la zona escolar, como el vehículo más adecuado para la generación de ambientes escolares favorables al logro de los aprendizajes de los educandos, mediante la participación responsable de éstos, de los docentes, directivos y de los padres de familia.
- ✓ Fortalecer en las escuelas de la zona un nuevo modelo de autogestión que les permita trabajar de manera colectiva para constituirse finalmente en Escuelas de Calidad.¹⁸⁵
- ✓ Incorporar a la autoevaluación o autodiagnóstico como una estrategia toral para determinar los problemas institucionales que hay que resolver, con la intención de mejorar la eficiencia y la eficacia de las escuelas y de la propia supervisión escolar.
- ✓ Evitar la improvisación y contribuir a la racionalidad de la acción docente al resolver problemas de tipo académico.
- ✓ Impulsar el sentido de la planeación al considerar acciones clave para otorgar sentido a la acción educativa y articular vivencias cotidianas con el logro de los propósitos educativos.
- ✓ Fortalecer la actualización pedagógica y colaboración de los directivos y docentes de la zona escolar, así como del propio auxiliar técnico de supervisión.
- ✓ Potenciar el liderazgo de los directores, la organización y funcionamiento de las escuelas, involucrando a toda la comunidad escolar, a los directivos y a los padres de familia.
- ✓ Establecer las condiciones necesarias –mediante las modificaciones de la función normativa, la reorganización administrativa y laboral, el fortalecimiento de la supervisión y el impulso a la participación social- para garantizar, en cada escuela, el cumplimiento efectivo del calendario escolar, el aprovechamiento óptimo del tiempo de enseñanza, así como la vigencia de las normas laborales y organizativas que regulan el funcionamiento de las escuelas de la zona.
- ✓ Suscitar la transformación de la organización y el funcionamiento cotidiano de las escuelas –mediante la capacitación, la asesoría técnica y la evaluación- con el fin

¹⁸⁵ Aunque en la actualidad, formalmente ninguna de las adscritas a la zona esté inserta en el programa para la asignación de recursos financieros por parte del Gobierno Federal.

de establecer prácticas educativas en el aula y en la escuela, congruentes con los propósitos fundamentales de la educación básica.

Para el equipo de supervisión, el desafío del mejoramiento de la calidad y equidad de la educación implica una nueva manera de pensar la gestión educativa, en un marco donde las ideas fuerza son la claridad en el objetivo pedagógico de las instituciones, la delegación de tareas y la participación, el trabajo en equipo, mayor autonomía, profesionalización docente, liderazgo para motivar, orientar y coordinar acciones. Trabajo en equipo no significa solamente "trabajar juntos". Trabajo en equipo es toda una filosofía organizacional, es una forma de pensar diferente. "El trabajo en equipo implica siempre una coordinación entre quienes conforman el grupo de trabajo. En la actualidad, la coordinación en el funcionamiento de los centros educativos es vital para la consecución del logro de los objetivos que se han planteado, (lo que requiere de) una coordinación permanentemente retroalimentada"¹⁸⁶ Por tanto, las tareas que deben enfrentar los equipos de gestión de las supervisiones y escuelas no son menores. A más de diez años de haberse implantado la "modernización educativa del '93", hoy ya no se necesitan administradores, sino personas capaces de construir una intervención institucional, considerando la totalidad de las dimensiones que le dan sentido a una organización para el aprendizaje de los niños.

En este sentido, es necesario que, para apoyar los procesos que desarrollan las supervisiones estatales para mejorar la calidad educativa en la zona escolar P200, una de las zonas más reconocidas por su trabajo en la región oriente del municipio de Nezahualcóyotl, que las autoridades estatales desarrollen también cinco tipos de capacidades de gestión: 1) de reflexión sobre escenarios futuros y estrategias de cambio; 2) de manejo de información y comprensión sobre sus propios procesos de gestión y política educativa; 3) la aplicación de las dos capacidades anteriores a

¹⁸⁶ Royo, Vera (2001). En: Armengol, Carme, coordinadora. *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Colección Compromiso con la educación, Ed. Praxis, Barcelona. p.23

problemas de programación y de formulación de innovaciones así como a la 4) gestión de procesos de concertación; 5) trabajo en equipo; y comunicación y liderazgo¹⁸⁷

En una escuela gobernada con el apoyo del modelo de gestión escolar, se deben llevar a cabo reuniones periódicas para problematizar sobre la enseñanza de los maestros y el aprendizaje de los alumnos, y al detectarse necesidades de actualización docente, se hagan gestiones para conseguir materiales y equipamiento académico; se propicie la participación activa en concursos académicos, se dé atención especial a indicadores negativos como reprobación y deserción, se atienda de manera preferente a los alumnos con necesidades educativas especiales, y se elaboren, se dan a conocer y se operen proyectos de mejora continua.¹⁸⁸

7. El auxiliar técnico como mediador y facilitador del cambio

En la zona escolar P200 corresponde a todos los actores (docentes, directivos, padres de familia, personal de supervisión, autoridades educativas, opinión pública, etc.), cumplir finalmente con ese y otros postulados que se traducen en una sola misión: ofrecer una educación de calidad a las niñas y niños que asisten a las escuelas de nuestras comunidades. Es necesario para todos los involucrados en el hecho educativo, reconocer que existen problemas y decidirse a hacer algo para resolverlos,¹⁸⁹ convencernos de que individualmente es casi imposible afrontarlos, por lo que es necesario potenciar la noción creadora de los directivos escolares, lo que implica asumir compromisos y ejercer nuevas formas de desarrollo en la escuela y en la zona, con actitudes de liderazgo participativo.

Como he descrito en todo este trabajo, los auxiliares técnicos de supervisión no podemos sustraernos ante la realidad tangible de que los problemas de las escuelas son necesariamente los problemas de la zona escolar, y por tanto, es competencia de la

¹⁸⁷ Álvarez, Jesús y Otto Granados, citados por Tapia Uribe Medardo (2004) en *Federalización y Gestión Educativa Estatal: El caso de Morelos*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Abr-Jun, Vol. 9, Núm. 21, p. 371.

¹⁸⁸ Fullan, Michael y Hargreaves Andy (2000). *"La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar"*. SEP, Biblioteca para la actualización del maestro. México, D. F.

¹⁸⁹ Schmelkes, Sylvia. *Hacia una mejor ...* Ob. cit. P. 39

supervisión resolver los que afectan o entorpecen el avance educativo de todas las instituciones de influencia. Lo que sucede en cada centro de trabajo necesariamente es de conocimiento del equipo de la supervisión P200 y nos mueve a intervenir para solucionarlos. Estos problemas cada vez más forman parte de la preocupación social y por supuesto, de la supervisión escolar.

En nuestro caso, empero, ¿Qué hacer desde la función de asesoría de auxiliar técnico de supervisión para contribuir a mejorar los procesos de dirección de calidad? ¿Cómo impulsar el ejercicio de una dirección basada en el conocimiento de la realidad que viven nuestras escuelas?

Creo que una primera alternativa implica reorientar la formación de los directivos, fundamentalmente en lo que se refiere al liderazgo pedagógico y que en este contexto, se hable más del liderazgo como función del líder que como una cualidad individual.¹⁹⁰ Sin embargo, para fomentar ese liderazgo en los directivos es necesario poseerlo primero, pues existe un concepto filosófico aplicable a la educación y a la vida en común que proclama: “No se puede enseñar, lo que no se sabe”. Por ello, cuando los rasgos personales no le conceden a uno el “carisma” apropiado para el ejercicio de un liderazgo “por nacimiento”, que es otra de las cualidades que distinguen a un líder, debemos fincar nuestro acto de conducir o de guiar personas, en el aprendizaje del aprendizaje situacional, que se ejerce en un tiempo y en un espacio dados, con base en nuestros conocimientos y experiencia personales.

Por tales razones, aunque identifico como “estilo normativo” al liderazgo que me toca ejercer, en realidad asumo cotidianamente una búsqueda del cumplimiento de mis funciones como servidor público, pero sin olvidarme de que el recurso humano con el que desarrollo mi trabajo también tiene diferencias individuales, formas de pensar diversas, necesidades distintas, historias de vida diferentes, etc., que debo tomar en cuenta para mediar entre el cumplimiento de la tarea con la conducta de relación; es decir, un liderazgo de balance. Para ejercer el liderazgo, no se requiere de hombres y

¹⁹⁰ He querido referirme a las cualidades que deben distinguir a un buen auxiliar técnico, resaltando la condición humana, porque si un asesor técnico no cuenta con la sensibilidad para valorar a los individuos con los que interactúa, su función se reduciría a la realización “satisfactoria” de un trabajo por el que está percibiendo un salario, y éste no sería el caso; siempre hay que ir más allá.

mujeres perfectos pero sí comprometidos con esa búsqueda; si esperamos maestros ideales, nunca llegarán. “El cambio lo tenemos que hacer nosotros, con nuestras debilidades y fortalezas, carencias o superación personal, con el aprendizaje, (...) con la creación de una sociedad mejor y con la revolución educativa y social que se requiere urgentemente.”¹⁹¹

Ha sido una tarea necesaria para mí como auxiliar técnico, promover que el liderazgo situacional (equilibrado, participativo) se instale en la cultura de los planteles educativos de la zona escolar, reconstruyéndolo en torno a valores como la participación, la democracia y la colaboración. Y que para dar vida a la propuesta de la función de asesoría desde la supervisión escolar, los directores de las escuelas ejerzan un liderazgo pedagógico por el que sea preciso:

- Construir una visión y/o misión compartida y clara de la unidad educativa y del modelo de educación que se va a implantar.
- Gestionar eficazmente la verificación de los aprendizajes de los alumnos, implicarse en el diseño y desarrollo del currículo plasmado en el plan y programas de estudio, cuidando las variables organizativas potenciadoras o inhibidoras del trabajo del aula.
- Promover un clima positivo que facilite el aprendizaje en la escuela, potenciando la comunicación de forma ordenada, estable y con grandes expectativas en su relación con profesores y alumnos.
- Que la formación continua de los directores y docentes sea una salida igualmente necesaria dentro del conjunto de medidas de mejora profesional que las unidades educativas deben asentar.

Es necesario que se modifique la función directiva de tal manera que la escuela esté organizada para resolver situaciones pedagógicas, esté abierta al aprendizaje y al redescubrimiento de contenidos; que en cada centro de trabajo se forme un grupo colegiado con un proyecto educativo integral, que se sustituya la autoridad

¹⁹¹ Casares Arrangoiz, David (2003). *Líderes y Educadores*. El maestro, creador de una nueva sociedad. Universidad del Valle de México-Fondo de Cultura Económica, colección Educación y Pedagogía. p.119

administrativa por asesoramiento y orientación. No es suficiente protestar “en automático” en contra de las disposiciones de la autoridad. El respeto a la normatividad debe incluir la responsabilidad que se contrae con el ejercicio de la autoridad y el poder que nos toca ejercer a los directores y personal de supervisión.

La transformación de las prácticas educativas en el aula y en la escuela debería ser considerada abiertamente como una cuestión política, a la cual sólo se podrá acceder a través del diálogo, la construcción de acuerdos y en consecuencia la asunción de la corresponsabilidad en el trabajo por los propósitos educativos. No podemos exigir la democratización de los otros si nosotros mismos no estamos dispuestos a compartir la toma de decisiones.

Como apoyo a la mejora del trabajo directivo, en los centros de trabajo de la zona escolar he desarrollado algunas estrategias con las que se busca consolidar la función de acompañamiento que me ha tocado desempeñar en el subsistema educativo estatal:

En el aspecto pedagógico:

- Estudio de campo para obtener un diagnóstico de necesidades pedagógicas en la escuela.
- Desarrollo de una planeación estratégica para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje.
- Seguimiento en los planteles educativos durante mucho tiempo, de la aplicación del Proyecto Escolar (ahora PETE) en lo que se refiere al ámbito del trabajo de los maestros en el aula y su impacto social.
- Siempre que ha sido posible, visitas a las aulas para verificar el empleo de los libros y materiales de apoyo al trabajo docente.
- Implementación y participación activa en concursos y jornadas de corte académico con participación de los alumnos de las escuelas.
- Conducción y participación en cursos de Carrera Magisterial, T.G.A. y asesorías con carácter técnico pedagógico dirigido a los directivos y docentes.

- ☑ Promoción de reuniones del Consejo Técnico de la zona escolar para resolver problemáticas que tienen que ver con el aspecto didáctico.
- ☑ Formulación de propuestas de índole académica para mejorar la calidad del servicio educativo.

En el aspecto administrativo:

- ☑ Seguimiento a la aplicación de la normatividad laboral.
- ☑ Gestión oportuna de las necesidades del personal.
- ☑ Desarrollo de procesos de administración de personal educativo y manual.
- ☑ Distribución eficiente de materiales y apoyos educativos.
- ☑ Optimización de los procedimientos y distribución de documentación oficial referente al control escolar.
- ☑ Ejecución oportuna de los procesos administrativos como sustento indispensable para el fortalecimiento de los procesos académicos.
- ☑ Integración del sistema de información básica de la zona.
- ☑ Implementación de medidas preventivas y soluciones de conflictos que se susciten en los centros educativos.

Sobre lo que yo identifico como vorágine administrativa, reconozco que muchos han sido los intentos realizados por algunas autoridades para “desburocratizar” los procesos administrativos que se desarrollan en nuestras escuelas y en todo el Estado de México. Los altos jefes del subsistema educativo en la entidad han confeccionado programas para “...reducir la carga administrativa...”, para “...ofrecer un servicio con rostro humano...”, para trabajar de acuerdo con la “...simplificación administrativa...”, para culminar los trámites “... ¡Así de fácil!...”, etc., pero los resultados han sido poco exitosos porque en la realidad, los buenos propósitos han naufragado entre la vorágine burocrática y porque, además, “La idea es aplicar en el sector público los mismos conceptos y prácticas utilizadas en el sector privado, en particular el modelo de *gestión de calidad total*”,¹⁹² característica de la administración empresarial.

¹⁹² Soriano Ramírez, Rosa María Ob. cit., p. 71.

Al margen de las acciones implementadas por la cúpula educativa para “adelgazar” la burocratización de los procesos, están los intentos que he instrumentado también para cumplir con ese fin: elaboración de bases de datos para consulta cuando se requiera, “cápsulas informativas” de conceptos que tienen que ver con la administración escolar, interpretación de indicadores de retención y aprovechamiento escolar por zona, elaboración de formularios para su llenado “sin complicaciones”, etc. Un ejemplo concreto ha sido el diseño, elaboración y distribución entre las escuelas de un disquete que contiene diversos formatos (de planeación institucional, de certificación, de estadística de alumnos, indicadores, de inventarios, etc.), para su fácil llenado a cargo de los directores. Sin embargo, la escasa actividad que tienen que hacer éstos para su complementación les ha provocado una “dependencia administrativa” (que tiene mucho de pereza mental), porque muchos de ellos sólo están esperando que se les proporcione “...un formato para...” que los encamine a cumplir con el menor esfuerzo.

En el aspecto social de la institución:

- Respeto íntegro a los miembros de las comunidades escolares, así como los demandantes del servicio.
- Equidad y ejercicio de la justicia en la resolución de conflictos.
- Congruencia e integridad con lo que se piensa, se dice y se hace.
- Solidaridad y trabajo en equipo con los demás integrantes de la supervisión escolar, así como con los directivos de las escuelas.
- Honestidad en el cumplimiento de las funciones que le corresponde asumir.
- Lealtad al supervisor, a las autoridades educativas y a las instituciones.¹⁹³
- Responsabilidad en el ejercicio de las funciones de apoyo a los directores escolares y a los beneficiarios del servicio (alumnos y padres de familia).

¹⁹³ Aunque uno no siempre está de acuerdo con las decisiones que toman estas figuras, lo mejor es respaldarlas si se equivocan y en privado manifestarles aquello que uno no puede cambiar, que no puede resolver, pero tampoco debe callar.

8. Concreciones de la función de acompañamiento pedagógico

Por la trascendencia de la función de asesoría para fomentar en los directores un perfil de liderazgo más activo, más comprometido con la función orientadora de procesos educativos, a través de varios años he intentado provocar en ellos, por medio del trabajo interactivo más que por medio de asesorías formales (a las que se resisten, como ya explicamos), el desarrollo de competencias básicas para un liderazgo activo:

- ✧ Competencia ética. Lo que implica asumir con un compromiso social y la aprehensión del contexto socio-cultural en el que se desarrolla la escuela.
- ✧ Competencia comunicativa. Que es la opción con la que cuenta el director para interactuar de forma clara y precisa, permitiendo la apertura a la participación colectiva en las decisiones que le competen.
- ✧ Competencia pedagógica. Que es el manejo de los aspectos teórico-prácticos determinantes en la formación de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes de los directores escolares.
- ✧ Competencia de interrelación y seguridad. Es decir, su actitud proactiva para tolerar las críticas y respeto a la posibilidad de disentir, reconocimiento y corrección de errores, para la superación de debilidades y el desarrollo de fortalezas.

Pero a casi tres lustros de distancia en la función de acompañamiento, me doy cuenta de que aún queda mucho por hacer. Se requiere todavía de fortalecer un equipo de gestión de supervisión escolar con la capacidad de mirar su propio quehacer de una manera reflexiva y propositiva. Para este ejercicio, el perfil del auxiliar técnico en su desempeño profesional como responsable de las funciones de apoyo deberá reunir, o seguir sumando, las siguientes características: ¹⁹⁴

¹⁹⁴ SEP, *El personal directivo y la gestión escolar*, Ob. cit., s/p.

- ✎ Actitud democrática, convicción de libertad para actuar con responsabilidad y respeto por todos los usuarios del servicio.
- ✎ Principios éticos expresados por una auténtica expresión de valores y respeto a los derechos humanos de las personas y los niños que asisten a nuestras escuelas y a la oficina de la supervisión.
- ✎ Sólida autoformación pedagógica y académica, aprovechando todos los recursos a su alcance, que se constituyen como fuentes de conocimiento.
- ✎ Autonomía personal y profesional; es decir, que para apoyar a los directivos de la zona en sus planteamientos, habrá que asumir la toma de decisiones valientes, con todos los riesgos que ello implique.
- ✎ Amplia formación cultural con una real comprensión de su tiempo y de su medio, para enfrentar con acierto y seguridad los desafíos profesionales y laborales.
- ✎ Capacidad de innovación¹⁹⁵ y creatividad, basándose en la idea de que: “Si siempre has hecho lo mismo, tendrás los mismos resultados; para que obtengas distintos, debes cambiar tus estrategias.”¹⁹⁶

El sueño posible de alcanzar, deberá tener como soporte la misión educativa y las funciones del auxiliar técnico, deberán seguir siendo un dispositivo regulador del sistema, pero ya no como apoyo al "inspector" del cumplimiento de lo instituido, ni como un ojo visor de las realidades educativas en todas sus dimensiones preservando la “neutralidad” que le imponía la reglamentación, con resabios marcados de autoritarismo.

El auxiliar de supervisión hoy debe reinventarse una función, que aunque paradójica y compleja, cumpla una acción relevante en esta transformación del sistema que los cambios constantes de la sociedad exigen a través de la formación de su población que asiste a nuestras escuelas. El cómo lograr cambiar las estrategias de dirección

¹⁹⁵ La innovación en la gestión educativa se refiere “a la generación de modificaciones o ajustes en las estructuras normativas, de organización y/o funcionamiento del sistema educativo en cuanto tal desde el ámbito de la toma de decisiones” Furlan, Alfredo y otros. En: *La gestión pedagógica de la escuela*,

¹⁹⁶ Frase tomada de la asesoría “*La función directiva...*” ob. cit.

centralistas para convertirlas en un ejercicio más plural y democrático es la preocupación del auxiliar técnico que sustenta esta tesina. Pero después de mucho cavilar, se da uno cuenta que no queda otro camino que insistir hasta el cansancio con los directores hasta debilitar sus resistencias.

Por el día de hoy, no se puede cambiar “de tajo” toda su formación profesional y todos los años “de hacer siempre lo mismo”. Los auxiliares como yo, sólo tenemos la posibilidad de apoyar, alentar, motivar a los directivos para que incorporen más elementos teóricos a su ejercicio; incitarlos a que no contemplen la vida institucional de sus escuelas pasivamente desde un “área de confort”, si no que encuentren en el trabajo de acompañamiento que realizamos los auxiliares técnicos, un ejercicio solidario que nos impulse a cambiar el estado de cosas. Para contribuir al mejoramiento de las funciones de asesoría que me han tocado cumplir, propongo también que:

1. Se instrumente un examen de capacidades directivas generales sobre la función directiva y de supervisión para el docente que aspire a ocupar una plaza directiva y aplicar, así mismo, aplicar una evaluación anual a todo el personal directivo respecto de los resultados obtenidos en su función para ratificar o revocar su nombramiento.
2. Que se continúen organizando y desarrollando cursos o talleres de capacitación para el personal directivo y de supervisión sobre la gestión escolar, pero con personal especializado.
3. Que directivos y docentes asuman a la escuela como una organización abierta a la participación y con una dinámica compleja, entenderla como una estructura no burocrática, con autonomía para gestar su quehacer con la participación de todos sus actores.
4. Que el equipo directivo sea un auténtico gestor académico, capaz de proponer alternativas de mejora, más que realizar acciones espontáneas y apreciar el potencial de sus maestros, reconociéndolo ante la comunidad escolar y apoyándolo en su desarrollo.

5. Que en cada una de las escuelas de la zona P200 se diseñen y propongan alternativas, se tomen decisiones y sin miedo, se corran los riesgos que implica el cambio de paradigmas. La transformación significativa en las reformas educativas depende en mucho de las creencias e intenciones de los maestros.
6. Que los colectivos docentes se interesen en conocer la cultura de su escuela para que sus acciones se contextualicen y sean acordes a la misma; que aprendan a valorar los procesos pedagógicos que permiten concretar los propósitos educativos.

Para lograr esto último, el auxiliar técnico debe comprometerse vigorosamente con su función asesora, transformándose en un investigador participativo de las realidades dentro de las cuales se mueven las unidades educativas, a fin de ayudarles a "construir" las políticas que les muevan a concretar los cambios en lo "instituido" para su transformación superadora.

Para la consolidación de estas cualidades, el auxiliar técnico deberá asumir un nuevo liderazgo denominado *transformacional*, que no es otra cosa que la tendencia de transferir la gestión democrática a las escuelas por medio de un apoyo facilitador de las funciones directivas, con la confianza en una autonomía delegada, lo que propiciaría que el director incremente sus funciones y responsabilidades.¹⁹⁷ Para la consolidación de este liderazgo transformacional que le confiere al auxiliar técnico la categoría de "facilitador", se requiere también que ponga en juego un código axiológico:

- ⇒ Tratar con amabilidad y respeto a los beneficiarios de la supervisión.
- ⇒ Brindar a todos por igual, la misma atención que se espera recibir.
- ⇒ Poner toda la decisión y empeño para apoyar a los directivos y docentes en sus requerimientos pedagógicos y administrativos.
- ⇒ Actuar siempre conforme a la ética profesional, con el máximo interés de cumplir con el deber.

¹⁹⁷ Torres Cota, Gloria Guadalupe. Ob. cit. Disponible en: <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug31/opinion3.html>

- ⇒ Brindar con oportunidad y eficacia, los servicios de apoyo que le sean solicitados.¹⁹⁸
- ⇒ Comprometerse con los principios y valores del servicio público para responder a la confianza de los usuarios.
- ⇒ Poner a las órdenes de la función de acompañamiento, toda la capacidad y experiencia obtenida durante varios años de servicio en la función.
- ⇒ Constituirse como un profesional en el trabajo, actuando de manera sencilla, honesta y sensible a las necesidades de la sociedad.

El líder (director, supervisor, auxiliar), debe dejar de ser parte de la punta de la pirámide organizacional, como en el modelo burocrático, para redefinirse como dinamizador de las relaciones interpersonales en la zona escolar con una función de “agente de cambio”. Esto obliga, a su vez, a considerar la delegación de responsabilidades del supervisor en otros miembros y la toma de decisiones compartida como objetivos clave en la reestructuración de la función de asesoría.

El líder transformador en la zona escolar, en definitiva, debe ser un guía que promueva metas comunes, apoye a los directores para construir una visión compartida de cómo debería ser la escuela. Es fundamental que se transite del concepto del directivo escolar como administrador de su escuela o zona, al concepto de gestor educativo; es decir, pasar de ser figuras de autoridad a ser figuras propiciatorias de consensos y animadores pedagógicos, donde lo más importante sea el aprendizaje de los alumnos y no los papeles que se deben entregar.

Una de las primeras necesidades y obligaciones que tenemos los maestros, independientemente del papel que desempeñemos en las unidades educativas o en la estructura escolar, es la de mantenernos informados y como consecuencia asumir una actitud de disposición al cambio para mejorar el servicio que prestamos, pero, si no estamos convencidos de la bondad de las propuestas oficiales, no basta con manifestar nuestro rechazo a ellas, es necesario avanzar al siguiente nivel, ser propositivos,

¹⁹⁸ En una de las jornadas de asesoría dirigida a los auxiliares técnicos por parte del departamento regional, se dio a conocer la frase anónima que reza: “Si no sabe, enseñale; si no puede, ayúdale; si no quiere, no te desgastes”.

generado alternativas concretas, viables, consensuadas y formalmente presentadas para ser analizadas por las instancias convenientes.

Corresponde al auxiliar técnico de supervisión, fortalecer todas estas funciones de los responsables de las instituciones de la zona escolar, en un ejercicio de acompañamiento pedagógico y de gestión, que derive en mejores resultados académicos de los alumnos, así como el enaltecimiento del sistema escolar. Esa misión de la escuela debe ser nuestra razón de ser y de estar. Nuestra responsabilidad como promotores de un liderazgo activo de los directores nos convoca a ser mejores para guiar a las comunidades escolares de manera firme y acertada, sabiendo que el llegar a buen término de nuestra misión es un trabajo de todos y es para todos: “Una profunda y sostenida reforma depende de todos nosotros no sólo de los pocos que están destinados a ser extraordinarios.” (Fullan, 2002)¹⁹⁹

¹⁹⁹ Frase tomada de la presentación por medio de diapositivas de un equipo, en el multicitado curso de actualización para auxiliares técnicos de supervisión.

Conclusiones

La administración escolar hace énfasis en el director de la escuela como la figura central, responsable de lograr los resultados que pretende la institución. En el director recaen las actividades principales de organizar, coordinar y hacer que se ejecuten las tareas que desde los niveles superiores de autoridad son encomendados al centro educativo.

Esta visión supone que el director es el que “manda” y los maestros son los que “obedecen”, por lo que la toma de decisiones corresponde al o a los directivos, incluido el supervisor y, por tanto, la responsabilidad sobre los resultados obtenidos de esa toma de decisiones es un asunto que corresponde a los directivos en la que, dicho de manera coloquial, los maestros “se lavan las manos”.

Los directivos de los centros escolares desempeñan un rol fundamental en el desarrollo de los procesos académicos y administrativos que habrán de conducir al logro de los objetivos institucionales. El papel del directivo con frecuencia es calificado como labores de control de documentación y a un ejercicio de la autoridad, más derivado de estados de ánimo, que producto de una tarea técnica, teóricamente respaldada.

En este caso se maneja una organización vertical en la que se ejerce una autoridad lineal en la que tanto maestros de grupo, como padres de familia y alumnos tienen poco o nada de participación en el análisis de los problemas que aquejan a la escuela. El establecimiento de prioridades, objetivos y metas es un asunto que compete casi exclusivamente a los mandos superiores y en muchos casos, éstos, se convierten en meros transmisores de órdenes de instancias jerárquicas superiores.

Actualmente se requiere que se modifique la administración escolar de tal manera que la escuela esté organizada para resolver situaciones pedagógicas, esté abierta al aprendizaje y al descubrimiento, que sustituya la autoridad administrativa por asesoramiento y orientación, y sobre todo que se forme un grupo colegiado de trabajo con un proyecto educativo integral.

Atender el papel que la escuela como institución tiene en la calidad de la educación lleva a considerar a la gestión escolar como el eje donde la organización de los factores y la administración de los recursos educativos, desde el nivel de la administración pública hasta el plantel, se articulan con la realización de las prácticas pedagógicas para alcanzar los objetivos educativos de la manera más eficiente. Por lo tanto, la calidad de la educación debe dar sentido a la cantidad de los servicios prestados por las instituciones de enseñanza. La participación colectiva y la búsqueda del bien común deben orientar la acción y el interés individual. En suma, el concepto clave que debe inspirar una teoría significativa y relevante de gestión educativa es el de calidad de educación para todos, definido en términos político-culturales y técnico-pedagógicos y teniendo en cuenta la conquista de elevados niveles de calidad de vida humana colectiva.

En este contexto, la calidad del personal de las escuelas ocupa un lugar central, ya que la calidad de la actividad educativa se encuentra necesariamente relacionada con la calidad de los trabajadores de la educación. Por sus características, tanto la calidad del trabajo de los educadores como la calidad de los resultados de la actividad escolar están estrechamente vinculadas a la calidad de los elementos organizativos y de los procesos técnicos y administrativos en el lugar de trabajo lugar que incluye el aula, la escuela y las instancias superiores

La gestión escolar es el conjunto de iniciativas y acciones que articuladas entre sí persiguen la optimización de los recursos humanos y materiales de un plantel educativo para lograr los propósitos fundamentales de la educación y aumentar la calidad de sus resultados. El nuevo modelo de gestión se basa en la necesidad de considerar la importancia que tienen los procesos de organización de la institución escolar en el propósito de lograr una mejor educación. De la calidad de la gestión así concebida y ejercida depende en gran parte la capacidad institucional para construir y distribuir el conocimiento definido como el factor clave de los nuevos niveles de desarrollo y de la nueva estructura de relaciones sociales, tanto a nivel nacional como en el ámbito internacional.

La gestión escolar pretende promover una nueva forma de trabajo en las escuelas, orientada hacia el mejoramiento de la calidad del aprendizaje de los alumnos que en ellas se atienden. La implementación de la gestión escolar requiere por supuesto que, los maestros, directivos y autoridades escolares superiores, especialmente el nivel de auxiliar técnico supervisión escolar, conozcamos a fondo las características de esta nueva manera de enfrentar el quehacer institucional para que, sobre la base del conocimiento y convicción personal, mostremos disposición para iniciar el cambio.

Ante este nuevo objetivo de la escuela se necesita que el directivo escolar ejerza un liderazgo académico, promueva la preparación profesional continua de los docentes, conozca el medio que le rodea y la labor docente que realizan los maestros adscritos en su escuela, también origine la participación activa y responsable de los padres de familia de tal manera que se mejore el funcionamiento de la escuela y se alcancen las metas propuestas al inicio del ciclo escolar. La participación de todos los miembros de una comunidad escolar es importante y corresponde al directivo la organización de las actividades, conformando un equipo de trabajo que sienta compromiso y responsabilidad en el logro de la misión de la escuela. No obstante, el cumplimiento de una gestión escolar más dinámica, con un liderazgo más activo de los directores, se hace necesario el trabajo de acompañamiento del auxiliar técnico de supervisión escolar.

Para este nuevo modelo de gobernar una escuela, se ha considerado que el directivo debe cubrir un perfil que tenga los elementos básicos de formación ética, relaciones humanas, capacidad de liderazgo, poseer experiencia docente, poseer experiencia administrativa, compromiso con la misión institucional, capacidades directivas, comunicación, responsabilidad, criterio propio, perfil adecuado al puesto, conocimiento de funciones directivas, conocimiento de los problemas y habilidad para escuchar.

La gestión escolar como medio de innovación pretende una nueva visión de los propios actores escolares sobre lo que es el trabajo en la escuela y la manera de superarlo. La gestión escolar pretende ser más que un mero cambio de concepto. Es necesario

transitar de lo que “es lo mismo pero con otro nombre”, al “vamos a intentarlo”. Esta actitud de receptividad y de entusiasmo para intentar nuevas formas de hacer escuela será el primer escalón en el camino hacia una vida institucional más democrática al interior que, a su vez, sea la base para que las escuelas gocen paulatinamente de mayor autonomía respecto de la fijación de sus propias prioridades y acciones para atenderlas con la participación fundamental de la comunidad, representada por los padres de familia.

Es importante que una vez que la comunidad escolar esté convencida y dispuesta a instrumentar la gestión escolar, reconozca que los cambios positivos no se darán de un día para otro, si no que el cambio será gradual y progresivo. La implementación de la gestión escolar con frecuencia será un proceso de avances y retrocesos pero en el que se espera que, al concluir las actividades para un determinado plazo, los resultados sean satisfactorios.

Cada participante en el proceso educativo debemos considerar la gestión escolar no sólo como un proceso administrativo que nada más queda en manos del directivo escolar con el apoyo del auxiliar técnico de supervisión y de la supervisión misma, sino como un papel que él mismo puede desarrollar dentro de su práctica, ya que la actualidad nos exige un cambio, tanto en nuestra forma de pensar como en la de actuar.

El tránsito a este tipo de escuela requiere que los directivos, principalmente directores equipo de supervisión (asesores metodológicos, auxiliar técnico y supervisor) estemos dispuestos a cambiar nuestro papel, pasando de ser figuras de autoridad a figuras propiciatorias de consensos y animadores pedagógicos, donde lo más importante sea el aprendizaje de los alumnos y no “los papeles que se deben entregar.”

La mejor preparación y formación de los cuadros directivos y de supervisión, posibilitará un mejor desempeño de las tareas que le competen (en lo académico, en lo administrativo y en lo político). La capacitación previa y la formación permanente de

directivos y personal de supervisión será necesaria para lograr aumentar la calidad de la educación. Potenciar desde la función de acompañamiento del auxiliar técnico el tipo de gestión basada en el liderazgo académico en las instituciones escolares, posibilitará las condiciones más idóneas para la consecución de los fines educativos deseados.

Bibliografía

Obras consultadas:

Álvarez Gutiérrez, Jesús (2003). **Reforma Educativa en México: el Programa Escuelas de Calidad**. En Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol. 1, núm. 1. Fotocopiado.

Antúnez, Serafín. **Innovación y cambio en los centros escolares**. En: Antología de Gestión Escolar, SEP-SNTE, Programa Nacional de Carrera Magisterial, enero de 2003.

Antúnez, Serafín (2000). **La acción directiva en las instituciones escolares**. Análisis y propuestas. Cuadernos de Educación. Ed. Horsori, I.C.E. Universitat Barcelona.

Armengol, Carme, coordinadora. **El trabajo en equipo en los centros educativos**. Colección Compromiso con la educación, Ed. Praxis, Barcelona.

Ball, Stephen J. (1989). **La Micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar**. Editorial Paidós. Barcelona, fotocopiado.

Becker, H. (1985). **El maestro y el director**. SEP-Caballito, México, material fotocopiado.

Casares Arrangoiz, David (2003). **Líderes y Educadores**. El maestro, creador de una nueva sociedad. Universidad del Valle de México-Fondo de Cultura Económica, colección Educación y Pedagogía

Chávez Contreras, José (1997). **Hacia una caracterización de la dirección escolar**, en Educar, Revista de Educación, Nueva Época, Núm. 03, Jalisco, México, Octubre - Diciembre, fotocopiado.

Chávez S., Patricio (1995). **Gestión de instituciones educativas**, Caracas: OEA-CINTERPLAN.

Elizondo Herrera, Aurora (Coord.) Et. al. (2003). **La nueva escuela**, Vol. 1, Dirección, liderazgo y gestión escolar. Ed. Paidós, México.

Eng, Gutiérrez Ana Araceli (1993). **Administración, planeación y desarrollo de instituciones educativas**, Tesis de Especialización, Escuela Normal de Chalco, SECYBS, Estado de México.

Ezpeleta Justa y Alfredo Furlan (comps.) (2000), **La gestión pedagógica de la escuela**, México: Correo de la UNESCO. Fotocopiado.

Follari, Roberto A. (1991). **El rol del supervisor y la evaluación docente**. En Revista "Cero en conducta", año 6 Núm. 25, mayo-junio, México, Ed. Educación y Cambio, fotocopiado.

Pardo, María del Carmen (coord.), **Federalización e innovación educativa en México**, México: El Colegio de México.

Fullan, Michael y HARGREAVES Andy (2000). **"La escuela que queremos: los objetivos por los que vale la pena luchar"**. SEP, Biblioteca para la Actualización del Maestro. México, D. F.

García Salord, Susana y VANELLA, Liliana (1998). **Normas y valores en el salón de clases**. Siglo XXI Editores, 4ª. Edición, México.

Gimeno Sacristán, J. (2000). La Educación obligatoria: un proyecto y una realidad social que es preciso llenar de contenidos y prácticas pedagógicas adecuadas. En: **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Ed. Morata, México.

Gobierno del Estado de México (2005). **El director como mediador y administrador**. En: La función directiva, la gestión escolar y la mediación. Antología del Curso de Actualización para Auxiliares Técnicos de Supervisión, Centro Evaluador en Competencias Laborales: CNE-2001-82, enero-febrero.

Gobierno del Estado de México (2005). **Plan Estratégico de Supervisión Escolar**, Orientaciones generales para su diseño. Junio. Documento de Word.

Guerrero, Sergio (2005). **La directiva del siglo XXI**, en Escritorio Docente, de Educar Chile, Opinión de los usuarios. En <http://www.educarchile.cl/ntg/docente/1556/article-96112.html>. SNTE. Sección 37, Baja California, **Directores**, Acuerdo Núm. 96, Relativo a la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias, Capítulo IV, fotocopiado.

Heller, Claude (1976). **Poder, política y Estado**, material fotocopiado, UAM, México.

Namo de Mello, Guiomar (1999). **Nuevas propuestas para la gestión educativa**. SEP, Biblioteca del Normalista, México, fotocopiado.

Ponce, Aníbal (1976). **Educación y lucha de clases**. Editores Mexicanos Unidos, S.A. México.

Pozner de Weinberg, Pilar (1997). "La gestión escolar", en **El directivo como gestor de aprendizajes escolares**, Buenos Aires: AIQUE. Fotocopiado.

Presidencia de la República. Plan Nacional de Educación 2001-2006, fotocopiado.

Schmelkes, Sylvia (2000). **"Calidad de la educación y gestión escolar"**. En: Primer Curso Nacional para Directivos de Educación Primaria, SEP, México.

Schmelkes, Sylvia (1996). ***Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas***. SEP, Biblioteca para el maestro, México.

Secretaría de Educación de Colombia (2001). Artículo 18 del ***Acuerdo No. 98 de la organización y funcionamiento de las escuelas***, fotocopiado.

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social del Gobierno del Estado de México (SECyBS), (2005). Subdirección de Educación Elemental. ***Lineamientos Operativos del Supervisor Escolar***, material fotocopiado, junio.

SECyBS (2005). ***Lineamientos Operativos del Asesor Metodológico de la Supervisión de Educación Básica***, material fotocopiado, junio.

SECyBS (2005). ***Lineamientos Operativos del Auxiliar Técnico de Supervisión de Educación Básica***, material fotocopiado, junio.

SECyBS/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (SMSEM), (1999). ***Disposiciones Reglamentarias en Materia Laboral para los Servidores Públicos Docentes***, Art. 142, Fracciones I a la IV.

SEP (1986). ***Manual técnico-pedagógico del director del plantel de educación primaria***. México.

SEP (2002), ***El personal directivo y la gestión escolar***, Banco Nacional de Cursos de Actualización 2002-2003, Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, fotocopiado.

SEP-SNTE (2003) Programa Nacional de Carrera Magisterial. ***Antología de Gestión Escolar***.

SNTE. Sección 37, Baja California, ***Directores***, Acuerdo Núm. 96, Relativo a la Organización y Funcionamiento de las Escuelas Primarias, Capítulo IV, fotocopiado.

Soriano Ramírez, Rosa María (2004). El paradigma de la gestión y su implicación con la calidad de la educación. En: ***La gestión educativa: experiencias de formación y aportaciones de la investigación e intervención*** (Memoria). Colección Los trabajos y los días, Universidad Pedagógica Nacional, p. 68.

Supervisión Escolar P200 de Educación Primaria (2005). Plan Estratégico de Transformación Escolar 2005-2006 (PESE), septiembre.

Torres Cota, Gloria Guadalupe (2004), ***El liderazgo en la función directiva escolar***, en Revista de la Universidad de Guadalajara, México, Número 31.

Villa, A. (2001). ***“La formación del profesorado en la encrucijada”***. Guía para el director de Educación Primaria. SEP, México.

De la Web:

Benjamín Torres, Rafael (1995). **La supervisión escolar**, Santa Fe, Argentina, julio, disponible en <http://www.unl.edu.ar/nsjsf/torres1.htm>.

Bocanegra, Haro Raúl (2005). **La supervisión escolar: espacio para la autoformación de los docentes en servicio**, Curso a distancia, disponible en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/Bocanegra%20Haro-La%20supervision%20escolar.htm>.

Bulach, Clete - Pickett, Winston - Boothe, Diana (2001). **Errores que cometen los líderes educacionales**. Disponible en ericdigests.org.com

Cano, Ángel (2005). **Autoridad, responsabilidad y poder**, Colaboraciones libres, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos2/rhempresa/rhempresa.shtml>

Cardemil O., Cecilia; Venegas C. Pablo; Álvarez M. Francisco; Fernández, D. Roberto (2005). **Estilos de dirección escolar, identidad y cambios movilizados por profesores participantes de un diplomado**, disponible en [www.reduc.cl/raes.nsf/0/8e46a7ffb1ac0e6e04256dcc0050c632/\\$FILE/9141.pdf](http://www.reduc.cl/raes.nsf/0/8e46a7ffb1ac0e6e04256dcc0050c632/$FILE/9141.pdf)

Carrasco Macías, María José (2001). **Análisis de los estilos directivos de las mujeres en centros escolares**, Revista Iberoamericana de Educación, Universidad de Huelva, España, archivo en PDF. Consultado en julio de 2005.

Centro de Estudios Financieros (s/f). Selección de cursos en línea. **¿Qué es un líder?** En <http://www.aulafacil.com/Liderazgo/Cursolid.htm>. Consultada en septiembre de 2005.

Conde, Silvia L. (2001) **¿Quién apoya académicamente a los maestros?**, en Educar, Revista de Educación / Nueva Época Núm. 16/ Enero - Marzo, disponible en <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Conde.html>

Dávila García, Abel (2005). **El poder**. En: Revista de la Facultad de Derecho "Vínculo Jurídico", Universidad Autónoma de Zacatecas. En: <http://www.uaz.edu.mx/vinculo/webvrij/rev8-4.htm>. Consultada en agosto de 2005.

De Ibarrola, María; Glazman, Raquel; Latapí Sarre Pablo; Muñoz Izquierdo, Carlos, Et. Al. (2003). **"Compromiso" por la calidad**, Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 109, Octubre 18. En:

<http://www.observatorio.org/comunicados/comun109.html> Consultada en octubre de 2005.

Ezpeleta, Justa (1997). **Algunos desafíos para la gestión de las escuelas multigrado**, Revista Iberoamericana de Educación, Biblioteca Digital de la Organización, de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Número 15, Micropolítica en la Escuela, Septiembre - Diciembre. Archivo en PDF, consultado en octubre de 2005.

Ezpeleta, Justa **La gestión pedagógica de la escuela frente a las nuevas tendencias de la política educativa en América Latina**. Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México. Archivo PDF. Consultado en octubre de 2005

Fosch, Silvia. **Política y gestión institucional en educación**, Seminario "Política Educativa"; Sede Santa Fe. En: "Contexto Educativo", Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año IV - Número 24, Disponible en <http://contexto-educativo.com.ar/2002/2/nota-08.htm>. Consultada en agosto de 2005.

García Garduño, José María (2005). **La administración y gestión educativa: algunas lecciones que nos deja su evolución en los Estados Unidos y México**, archivo en PDF.

García Herrera, Adriana Piedad (2001). **La Gestión en la escuela primaria**. Entrevista a la Mtra. Rosa Oralia Bonilla Pedroza. En Revista Educar, Revista de educación, Nueva época Núm. 16, enero-marzo. Disponible en: <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/16/16Entr.html> Consultado en julio de 2005.

Hertling, Elizabeth (1995) Citando a Jones en: **Buscando un director**. Disponible en <http://www.ericdigests.org>. Consultada en septiembre de 2005.
<http://www.holistica.com.mx>.)

Instituto Tecnológico de La Paz, Bolivia, (2005). **Fases del proceso administrativo**. Disponible en <http://www.itlp.edu.mx/publica/tutoriales/administracion/tema16.htm>.

Libreros Galicia, Eduardo Daniel (2004). Entrevista a Sylvia Schmelkes del Valle. En el marco del Foro Ciudadano: **"La supervisión escolar: prácticas y desafíos"**, organizado por Contracorriente A.C. y Observatorio Ciudadano de la Educación en Puebla Pue. Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres, Volumen V, número 164. México, disponible en <http://www.observatorio.org/colaboraciones/libreros2.html>

Luis Torres, Everardo Ramiro (2004). **La supervisión en las escuelas secundarias generales como factor para los aprendizajes de calidad**, Observatorio Ciudadano de la Educación, Colaboraciones Libres Volumen IV, número 106, México, abril. En:

<http://www.observatorio.org/colaboraciones/torres2.html> Consultada en octubre de 2005.

Luz, María. (2000). Citando a Paul Hersey y Ken Blanchard en **Liderazgo**, disponible en <http://www.gerenciasalud.com/art363.htm>. Consultada en octubre de 2005.

Mayorga Moreno, Amabilia (2004), **Género y gestión escolar**, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres, Volumen IV, número 135. México, noviembre. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones/mayorga2.html> Consultada en septiembre de 2005.

Presidencia de la República. Programa Radiofónico **Fox Contigo**, transmitido el 4 de febrero de 2006. Disponible en versión estenográfica.

Quijano Ponce de León, Andrés (2003). **Liderazgo**. Universidad del Rosario, Facultad de Altos Estudios de Administración de Empresas y de Negocios, Bogotá D.C., disponible en <http://www.monografias.com/trabajos15/liderazgo/liderazgo.shtml> Consultado en octubre de 2005.

Ramírez, R. Othoniel (2003). **Autoridades y SNTE: relaciones y actitudes que perjudican las actividades educativas**, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres México, enero. En <http://www.observatorio.org/colaboraciones> Consultado en septiembre de 2005.

Real y Pontificia Universidad de Granada (2002). **La dirección de los centros educativos como ejercicio de Liderazgo Pedagógico. Situación de crisis generalizada**. <http://www.ugr.es/~fagarcia/Unidades%20didacticas/Unidad%201/unidad1.htm>.#Una Consultada en julio de 2005.

Rivas Gutiérrez, Jesús (2004). **Globalización vs. Educación**. En: Contexto Educativo, Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías, Año IV - Número 24. En: <http://contexto-educativo.com.ar/index.htm>. Consultado en julio de 2005.

Romo López, Magdalena, citando a Roberto, A. Follari (2004), en **Supervisión: proceso desvirtuado en la educación**, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres, Volumen IV, número 93. México, marzo, <http://www.observatorio.org/colaboraciones/romo.html>. Consultada en julio de 2005.

s.p.i. (2005). **¿Cuentan nuestras escuelas con equipos directivos eficaces?**, Disponible en <http://icarito.latercera.cl/profes.p.i.lvaro/entrega2/gestion1.htm>. Consultada en septiembre de 2005.

s.p.i. (2005). **Michael Walzer: el último teórico defensor de la meritocracia**, en <http://www.geocities.com/filosofialiteratura/HistoriaMeritoWalzer.htm>.?20054 Consultada en julio de 2005.

s.p.i. **Administración científica**, disponible en http://htm.l.rincondelvago.com/administracion-cientifica_2.html Consultada en julio de 2005.

s.p.i., **Importancia del liderazgo directivo en el desempeño docente en la I y II etapa de educación básica**, disponible en <http://www.monografias.com/trabajos13/lider/lider.shtm.l> Consultada en octubre de 2005.

Sáenz Barrio, Oscar y Debón Lamarque, Santiago (1998). **La formación del director escolar en España**. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Disponible en <http://www3.uva.es.p.i.ufop/publica/revelfop/v1n1osb.htm.>]

SEP (2001). **Programa Escuelas de Calidad**. En: http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/ieepo_pec Consultada en septiembre de 2005.

Simón Rodríguez, M^a Elena (1999), **Mujeres y poderes** En: "Democracia vital: mujeres y hombres hacia la plena ciudadanía" .Narcea Ed. Madrid. Archivo en PDF. Disponible el http://www.ayto-malaga.es/pls/portal30/docs/FOLDER/MUJER/MUJERES_Y_PODERES.PDF

Soubal Caballero, Santos (2002). **Una nueva forma de pensar en la gestión escolar**. Disponible en <http://www.monografias.com/trabajos16/gestion-escolar/gestion-escolar.shtm.l> Consultada en julio de 2005.

Torres Cota, Gloria Guadalupe (2002). **El liderazgo en la función directiva escolar**, Opinión en la Revista Universidad de Guadalajara, disponible en <http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug31/opinion3.html>

Universidad Virtual de Colombia (2005). **Fundamentos de administración**. Disponible en http://www.virtual.unal.edu.co/cursos/economicas/2006862/lecciones/capitulo%201/cap1_a.htm.

Zapata Agudelo, Juan David (2005). **Dirección**, disponible en <http://monografias.com>

Anexos



