

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA DE DURANGO

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN:
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

**“TIPO DE PODER QUE EJERCE EL DIRECTOR EN
EL DESARROLLO DEL PROYECTO ESCOLAR”**

**TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRA EN EDUCACIÓN:
CAMPO PRÁCTICA EDUCATIVA**

PRESENTA

ODILIA CAMPOS LIZARRAGA

ASESOR

MAESTRO EN EDUCACIÓN: ARTURO BARRAZA MACÍAS

Victoria de Durango, Dgo., febrero de 2004.

TABLA DE CONTENIDO

	PÁGINA
Dedicatoria.....	i
Agradecimiento.....	ii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	
1.1 Objeto de estudio	1
1.2 Antecedentes	5
1.3 Preguntas de investigación	11
1.4 Objetivos	11
1.5 Justificación.....	12
CAPÍTULO 2 . REFERENTES TEÓRICOS	
2.1 Poder y Autoridad: Elementos para un marco conceptual.....	13
2.1.1 La Aproximación Weberiana del poder	13
2.1.2 Las ideas de Michael Foucault sobre el poder	15
2.1.3 La autoridad bajo el enfoque de Ralf Dahrendorf.....	20
2.1.4 El poder y la autoridad en las instituciones educativas	24
2.1.5 El Director un actor con autoridad y poder	28
2.2 La perspectiva radical sobre el poder de Lukes Steven:	
Componente central de la Teoría Explicativa.....	32

2.2.1 Enfoque sobre el poder	33
2.3 El proyecto escolar en la escuela primaria.....	41
2.3.1 El proyecto escolar.....	42
2.3.2 Componentes y preparación de un proyecto escolar.....	43
2.3.3 El papel del director en el proyecto escolar.....	46

CAPÍTULO 3 . METODOLOGÍA.

3.1 Método.....	48
3.2 Definición de la muestra.....	48
3.3 Instrumento.....	50

CAPÍTULO 4 . ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

4.1 Tipo de poder: coerción.....	53
4.2 Tipo de poder: autoridad.....	58
4.3 Tipo de poder: influencia.....	62
4.4 Análisis Descriptivo.....	67
4.4.1 Análisis correlacional de la variable de género.....	75
4.4.2 Análisis correlacional de la variable de edad.....	81

CONCLUSIONES.....	88
--------------------------	-----------

FUENTES DE CONSULTA.....	92
---------------------------------	-----------

ANEXOS.....	95
--------------------	-----------

1. - INTRODUCCIÓN

1.1 Objeto de estudio

La calidad educativa se presenta como una exigencia a la que todos los profesionales de la educación se ven permanentemente confrontados. Dicha exigencia se ve hoy en día reforzada por los cambios en las demandas sociales hacia la educación, por las modificaciones tecnológicas y organizacionales en los lugares de trabajo.

Debido a ello se viene dando una reestructuración educativa en donde el modelo emergente es la gestión escolar y el centro de interés es la escuela, pues es ahí donde surgen reformas que buscan modificar la educación. Ello no significa que dichas reformas se quedan sólo en la escuela; por el contrario, desde que se inicia el proceso de gestión dentro de la escuela, también se busca que cada acción emprendida tenga impactos diversos sobre la zona o distrito, así como sobre el sistema educativo y sobre la sociedad.

Es por ello que la gestión escolar toma en cuenta aspectos políticos y pedagógicos para crear una cultura de transformación educativa donde esté

presente la necesidad de generar nuevas perspectivas y modos de significación de la vida escolar.

El estudio de la gestión escolar parte de dos antecedentes. El primero es la nueva forma de comprender problemáticas de los sistemas educativos, teniendo como referencia ineludible a la escuela y sus formas de organización; la escuela debe ser el núcleo de todo sistema educativo, pues lo que allí sucede afecta directa o indirectamente el sistema en su conjunto. El segundo es que dado su carácter emergente, la gestión escolar es un concepto y una práctica en construcción, en la que todos los actores educativos deben participar.

El estudio de la gestión tiene que ver primordialmente con la calidad educativa. En la búsqueda de calidad, la gestión otorga importancia a:

- El liderazgo directivo en la concreción de proceso.
- La planeación como tarea ineludible del quehacer educativo.
- La evaluación como tarea sistemática y continua.
- El trabajo colegiado como base de la acción.
- La estrecha vinculación escuela- comunidad.

La gestión escolar realiza las políticas educacionales en cada unidad educativa adecuándolas a su contexto y a las particularidades y necesidades de su comunidad educativa. La gestión educativa se puede definir como el conjunto de acciones relacionadas entre sí, que emprende el equipo directivo de una escuela

para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica para la comunidad educativa.

La gestión escolar no puede darse de manera aislada, en la que por un lado caminan escuela y su zona, por el otro el sistema educativo y, todavía por otro, la sociedad. En la gestión escolar el quehacer desarrollado por la escuela, la zona o el sector, el sistema y la sociedad está indisolublemente ligado y confluye en una meta común; éste es el marco donde se busca que los directivos escolares desempeñen su función.

Desde esta perspectiva, el primer objetivo que hay que lograr a través de la gestión es modificar sustancialmente la cultura escolar. Y es ahí donde el proyecto escolar o el plan de escuela es un medio viable para concretar estas ideas, aspiraciones, retos y objetivos que las escuelas y la zona o sector consideren los más pertinentes para enfrentar conjuntamente los problemas educativos.

El proyecto escolar significa la posibilidad de conciliar los propósitos de la política educativa con lo que la escuela enfrentan cotidianamente en su quehacer. En México se habla de proyecto escolar, lo que algunos autores entienden como “instrumento que articula la acción de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente la del personal docente y directivo, para solucionar los principales problemas educativos que enfrentan, de acuerdo con sus necesidades y características específicas “(Pozner en Elizondo 2001).

Es por ello que la tarea que tendría que asumir el directivo en el proyecto escolar es de gran importancia. No es sólo coordinar y liderar el desarrollo propuesto por las escuelas, las zonas o los sectores en sus proyectos, sino de generar de manera continua propuestas de renovación. Es decir, no se trata solamente de administrar los procesos que determina el sistema educativo en el que se trabaja, sino de la posibilidad de construir un proyecto escolar acorde con los objetivos que marcan las políticas educativas contemporáneas y con los que establecen las distintas organizaciones escolares con las que interactúa.

Es importante tener en cuenta la estructura de la organización escolar, los estilos que el director utiliza para dirigir, la coordinación de las actividades, la naturaleza de las relaciones entre los compañeros, la interacción entre las personas de distintos niveles de autoridad, la cohesión grupal y las características personales de sus miembros para el desarrollo del proyecto escolar.

Las relaciones de poder que el director ejerza en el desarrollo del proyecto escolar se verán reflejadas en el logro de los objetivos del mismo, ya que es el directivo escolar quien ocupa un lugar primordial dentro de la estructura jerárquica y su papel es principalmente de articulador y enlace entre las diversas instancias.

Por lo tanto el objeto de estudio de esta investigación es el análisis de las relaciones de poder que constituye el planteamiento del problema sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar.

1.2 Antecedentes

En los últimos años se han producido numerosas modificaciones en la forma de pensar y orientar las actividades de los establecimientos educativos. Han emergido problemáticas que anteriormente no se percibían, o eran de interés exclusivo de determinados sectores institucionales y de algunas corrientes teóricas.

El tema de la “gestión” y el “desarrollo” de los centros escolares y académicos, es un ejemplo. Hasta hace poco tiempo el tema era patrimonio de los funcionarios que ocupaban puestos directivos en las instituciones; de asesores expertos en problemas organizacionales, planeamiento y administración.

El campo de la gestión y el desarrollo de las instituciones educativas ha tenido en nuestro medio importancia práctica, pero sólo ha habido incipientes trabajos de reflexión e investigación empírica. Esto se puede explicar en función de los siguientes factores:

- El sistema de gestión centralizada característico de México provocó el vaciamiento del significado político-pedagógico de la dirección académica de cada escuela. Éstas fueron concebidas como aplicadoras neutras de la

normatividad y planes de estudio vigentes. Esto es cierto, a tal grado que una de las estrategias principales de reforma modernizadora del actual gobierno es, precisamente, la reactivación y el incremento de posibilidades de decisión de los consejos escolares.

- Los estilos de gestión, predominantes, en las instituciones (en todos los niveles escolares y en los sectores público y privado) han sido de tipo patrimonialistas y orientados principalmente por estrategias para evitar conflictos. Estos modos de gestión, habitualmente, no demandan evaluaciones o investigaciones como sustrato de la toma de decisiones.

Fue así como se inició a consolidarse la convicción de incorporar estrategias de racionalización de la gestión, los investigadores empezaron a interesarse en esta problemática, a mediados de la década de los ochenta. Esta intención se manifestó en el Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa a reunir en el área temática "C" un tema predominantemente pedagógico; esta encrucijada ha sido percibida por la investigación educativa de México, y una expresión de ello fue el Seminario Internacional "La Gestión pedagógica del Plantel Escolar", efectuado en 1991. También se encuentran antecedentes del interés por este núcleo en trabajos de investigadores y profesionistas, especialmente inspirados por enfoques psicosociológicos de los problemas institucionales.

Por otra parte el análisis del V y VI Congreso Nacional de Investigación Educativa efectuados en 1999 y el 2000, han permitido evitar los sectores estériles, ya que esta temática anteriormente planteada se está explorando, y recientemente se le ha dado mayor importancia a este campo, en donde se expusieron ponencias sobre políticas gubernamentales y procesos de gestión y organización.

Dentro de los trabajos realizados sobre el poder se encuentran algunos que intentan explicar rasgos generales del fenómeno que se estudia, tal es el caso de Acosta (1999) quien analiza el poder, gobernabilidad y el cambio institucional en las universidades públicas en México 1980-2000. En las universidades se han desarrollado históricamente relaciones de poder que tienen que ver con el conflicto de intereses, ideologías o proyectos institucionales de muy diversos signos y alcances.

El trabajo de Lugo (1999), "Hacia una Visión de la gestión escolar", es una ponencia derivada de la investigación de un grupo de directores de educación básica, en donde se pretende desarrollar una nueva cultura de la gestión escolar basada en los valores de colaboración, el cambio de las relaciones de poder y la construcción de condiciones apropiadas para el cambio.

Por su parte, Schmelkes (1999) es muy clara al referirse al sistema educativo visto desde el proyecto escolar, en donde el número y tipo de decisiones que la escuela debe tomar va aumentando gradualmente, pero la escuela sigue dependiendo

administrativa y académicamente de un sistema educativo central o regional que se hace cargo y es responsable en última instancia de los resultados obtenidos.

Pastrana (2000) deriva un estudio de caso acerca de las formas, las tramas y los dispositivos de poder localmente constituido y su impacto en el carácter y la estructura de organización académica en una escuela primaria.

Por su parte Cerecedo (2000) analiza el ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos. El buen desempeño de la gestión escolar está determinado en buena parte por el ejercicio del poder.

Topete (2000) aborda desafíos y políticas de formación para la gestión en educación media superior. Sostiene que el directivo está obligado a dar frutos de su labor, dentro del marco normativo, lo que implica un trabajo con un alto grado de dificultad.

A grandes rasgos estos son los trabajos que se encontraron como antecedente al tema, lo que refleja en palabras de Furlán que “ el campo de la gestión y el desarrollo de las instituciones educativas ha tenido en nuestro medio importancia práctica, pero sólo ha habido incipientes trabajos de reflexión e investigación empírica”. (Furlán en Elizondo, 2001)

Mención aparte merecen dos clásicos de la gestión pedagógica que también se constituyen en antecedentes de la presente investigación. Este es el caso Justa Ezpeleta y Alfredo Furlán (2000) sobre “La Gestión Pedagógica de la Escuela”; ambos sostienen que la escuela es el contexto específico de la gestión pedagógica, ésta, sin embargo, no empieza ni termina en los establecimientos en tanto no se trata de unidades autosuficientes. Es por ello, las estrategias se proponen en la actualidad, sugieren enfoques inspirados en los estudios sobre la organización escolar, en donde los nuevos conocimientos la descubren como un espacio de conflicto, en condiciones objetivas de trabajo e ideologías educativas que predisponen visiones y prácticas sobre la realidad escolar más allá de la racionalidad de las políticas.

De acuerdo con la revisión realizada en las recientes publicaciones sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar, se pudo observar que las investigaciones realizadas sobre relaciones de poder se están llevando a cabo en educación media superior y en el nivel superior, en donde se le da mayor importancia. Por lo tanto, la información debe analizarse desde la perspectiva del lugar que actualmente ocupan los propósitos de la gestión escolar en lo que se refiere al trabajo directivo en el ámbito de educación básica. Por ello, las aportaciones de la gestión escolar al ejercicio directivo se ubican en la centralización de funciones como eje del desarrollo del proyecto escolar en cada centro educativo, siendo éste, el que articula las acciones de la escuela.

En los nuevos escenarios educativos la gestión escolar se orienta a la descentralización de la toma de decisiones, a la flexibilidad de los procesos para responder a las particularidades de cada escuela y al trabajo participativo y colegiado de los miembros de un colectivo escolar. Implantar estas nuevas formas de trabajar supone necesariamente redefinir la cultura organizacional, lo que permite a los actores participar en nuevas formas de relación, cooperación, organización y compromiso con los objetivos educativos. La concreción de estos cambios, involucra específicamente al directivo, puesto que es él, en parte, quien debe generar dichas propuestas de cambio y pugnar por que se materialicen.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Qué tipo de poder ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar?
- ¿ Qué relación existe entre el género del encuestado y su percepción sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar?
- ¿ Qué relación existe entre la edad del encuestado y su percepción sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar?

1.4 Objetivos

- Identificar el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar.
- Establecer si existe o no relación entre las variables género y edad del encuestado y su percepción sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar.

1.5 Justificación

La teoría más reciente sobre la escuela y la materialización de políticas advierte que las reformas pueden hacerse efectivas o no en las escuelas y que ello sucede a través de los compromisos de sus actores,; al margen de la reglamentación y del control sobre su cumplimiento cada escuela regula un grado de autonomía, generalmente acordado en forma implícita, para alcanzar los objetivos que se plantean en el proyecto escolar.

Históricamente, la supervisión por parte del director ha cumplido diversas funciones que van desde el control hasta el asesoramiento y la orientación técnico pedagógicas, siempre con el objeto de analizar la calidad de la enseñanza y evaluar el rendimiento de las instituciones escolares; es por ello en esta investigación se pretende describir el poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar.

El hecho de la total ausencia de investigaciones sobre las relaciones de poder que ejerce el director en el proyecto escolar, crea una laguna, foco de atención de la presente investigación, para que posteriormente sus resultados se puedan incorporar al acervo cultural de otros estudios, e influir a los estilos de gestión que se están dando en la práctica docente.

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1 Poder y Autoridad: Elementos para un Marco Conceptual

2.1.1 La Aproximación Weberiana del Poder

Max Weber (1992) es uno de los pioneros en defender que la noción de estratificación social debía ampliarse hasta incluir la estratificación sobre las bases del prestigio (status) del poder. La inclusión de estas dimensiones son sólo una ampliación de sus ideas.

Podemos identificar un buen número de fuentes de la teoría Weberiana, entre las que se incluyen historiadores, filósofos, economistas y teóricos de la política alemana. Entre aquéllos que influyeron en Weber destaca Frederich Nietzsche (1844-1900) sobre todo por la importancia que éste daba al héroe, en el trabajo de Weber sobre la necesidad de que los individuos hicieran frente al impacto de las burocracias y otras estructuras de la sociedad moderna.

A Weber (1992) le interesaba la cuestión general de por qué las instituciones habían evolucionado en el mundo occidental de una forma progresivamente racional.

Weber (1992) analizó el proceso de burocratización en un estudio más amplio sobre la institución política. Distinguía tres tipos de sistema de autoridad: tradicional, carismático y racional-legal. Sólo en el mundo moderno occidental se había desarrollado el sistema de autoridad racional-legal, y sólo en este sistema podía encontrarse el desarrollo pleno de la burocracia moderna. El resto del mundo seguía dominado por los sistemas carismáticos o tradicional legal. Dicho en pocas palabras, la autoridad tradicional nace de un sistema ancestral de creencias y se ejemplifica en los líderes al grupo. La autoridad del líder carismático se deriva de sus características o capacidades extraordinarias o, lo que es más probable, de que sus seguidores creen que el líder tiene esas características. Aunque estos dos tipos de autoridad tienen importancia histórica, Weber pensaba que todo occidente, y en última instancia el resto del mundo, tendía hacia sistemas la autoridad racional-legal. En este tipo de sistemas de autoridad se deriva de reglas establecidas legal y racionalmente.

Autoridad es un concepto que implica distinción en un grupo con respecto a otras personas; diferencia a quienes “mandan” de quienes “obedecen”. Esta diferenciación pone en evidencia una división de funciones que no excluyen sino que corresponden.

2.1.2 Las ideas de Michael Foucault sobre el poder

La obra de Foucault (1993) no se limita a la economía, sino que se centra en varias instituciones. Le preocupa más la “micropolítica del poder” que el tradicional interés marxista por el poder en el nivel social. Practica la hermenéutica a fin de comprender mejor los fenómenos sociales de que se ocupa.

Foucault (1989) rechaza la idea de un sujeto autónomo y dador de significado. Es un teórico que merece reconocimiento, y su obra seguirá despertando en el futuro el interés y atención.

A Foucault (1992) le preocupa el modo en que las personas se gobiernan así mismas y gobiernan a otras mediante la producción de conocimiento. Entre otras cosas, cree que el conocimiento genera poder al convertir a las personas en sujetos y al gobernarlos mediante el uso del conocimiento. Critica la jerarquización del conocimiento. Como las formas supremas de conocimiento (las ciencias) son las más poderosas, son las más susceptibles de crítica. Foucault se interesa por las técnicas, las tecnologías que se derivan del conocimiento (en especial del científico) y por el modo en que las utilizan diversas instituciones a fin de ejercer poder sobre las personas. Si bien se cree que existen vínculos entre conocimiento y poder, Foucault no identifica una conspiración entre los miembros de la élite de la sociedad. Esta conspiración implicaría actores conscientes, y Foucault suele

centrarse en las relaciones estructurales, especialmente entre el conocimiento y poder. En su análisis del desarrollo de la historia Foucault (1992) no concibe un progreso desde el salvajismo primitivo hasta una humanidad moderna basada en sistemas de conocimiento más sofisticados. Foucault (Ibidem) ve que en el transcurso de la historia se abandona un sistema de dominación (basado en el conocimiento) por otro, y así sucesivamente. Si bien esta es una perspectiva sombría Foucault cree que el conocimiento - poder siempre genera oposición; siempre hay resistencia contra él. Foucault analiza ejemplos históricos, pero lo que le interesa fundamentalmente es el mundo moderno.

Una de sus obras más sobresalientes fue: *vigilar y castigar* (Foucault, 1979) en donde vuelven a aparecer muchos de estos temas, pero esta obra se ocupa más de la genealogía del poder que del estructuralismo, del discurso, etc. Aquí, el poder y el conocimiento están directamente implicados uno en el otro. Foucault analiza en ese trabajo el período que media entre 1757 y la década de 1830, durante el cual se sustituyó la tortura de los prisioneros por el control mediante normas carcelarias. Su idea general es que esta sustitución representó una humanización del trato que recibían los criminales; este trato se hizo menos desagradable, doloroso y cruel. Desde el punto de vista de Foucault (1979), la realidad fue que el castigo se racionalizó (“el verdugo – en la guillotina- debía ser simplemente un vigilante meticoloso” – 1979:13-), y llegó a ser más eficaz con los prisioneros. La antigua tortura de los prisioneros solía demostrarse públicamente, pero constituía una mala economía del poder porque tendía a suscitar

desasosiego entre los espectadores (Foucault, 1979) el vínculo entre el conocimiento y el poder se manifestaba claramente en la tortura y, con el desarrollo de normas, ese vínculo se obscureció. El nuevo sistema de reglas era más regular, más eficaz, más constantes y sus efectos eran más concretos; en suma, ese cambio aumentó los efectos del castigo y disminuyó sus costes económicos (Foucault, Ibidem). El nuevo sistema no pretendía ser más malo sino castigar mejor... insertar más profundamente en el cuerpo social el poder de castigar (Foucault, Ibidem). A diferencia de la tortura esta nueva tecnología del poder de castigar se producía al comienzo del proceso de desviación y afectaba a más gente, era más burocrática, más eficaz, más impersonal, más invariable, más sobria; implicaba la vigilancia no sólo de los criminales, sino también de toda la sociedad.

Esta nueva tecnología, una tecnología del poder disciplinario, estaba basado en el modelo militar. No implicaba poder único y omnicompreensivo, sino un sistema de micropoderes. Describe una microfísica del poder con innumerables puntos de enfrentamiento. Identifica tres instrumentos del poder disciplinario. El primero es la vigilancia jerárquica o la capacidad de los funcionarios de vigilar todo lo que está bajo su control con una simple mirada. El segundo es la capacidad de imponer sanciones normalizadoras y castigar a los que violan las normas. De este modo, alguien podría ser juzgado negativamente y castigado por cuestiones relativas al tiempo (por llegar tarde), relativas a la actividad (no prestar atención) y a la conducta (ser mal educado). El tercero es el uso del examen para observar a los

sujetos e imponer sanciones normalizadoras sobre las personas. El tercer instrumento del poder disciplinario implica a los otros dos.

Foucault no adopta una postura negativa por lo que respecta al crecimiento de la sociedad disciplinaria; también le atribuye consecuencias positivas. Por ejemplo, cree que la disciplinas funcionan bien dentro de las fábricas industriales y del ejército. No obstante, nos transmite su temor a la extensión de esa disciplina, especialmente dentro de la red policial, estatal, para la que toda sociedad constituye un campo de percepción y un objeto de disciplina.

Foucault (1979) no piensa que la disciplina esté extendida uniformemente por toda la sociedad, antes bien, cree que “hormiguea” e influye en pequeñas partes de la sociedad, pero finalmente, las principales instituciones caen bajo su influencia. Se pregunta retóricamente: “¿es sorprendente que las prisiones se asemejen a las fábricas, las escuelas, los cuarteles, los hospitales, y que todas estas instituciones se parezcan a las prisiones? (pg.228). Al final, Foucault ve el desarrollo de un sistema carcelario en el que la disciplina se traslada “desde la institución penal al conjunto del cuerpo social” (pg. 298). Si bien entrevemos aquí una imagen de la jaula de hierro Weberiana, (la jaula de hierro en términos Weberianos es haber llevado al hombre a la deshumanización, al centrar su atención en los procesos normativos más que en los humanos; esto tiene que ver con la burocracia) Foucault cree, como siempre, en la existencia de fuerzas que se

oponen al sistema carcelario; existe una dialéctica estructural constante en la obra de Foucault.

Aunque en vigilar y castigar Foucault se ocupa de la cuestión del poder, en este trabajo se encontró también el tema recurrente en su obra de la emergencia de las ciencias humanas. La transición de la tortura a las normas carcelarias constituye un cambio del castigo corporal al castigo del alma o la voluntad. Este cambio, a su vez, entraña consideraciones sobre la moralidad y la normalidad. Los funcionarios de prisiones y los agentes de policía comienzan por juzgar la normalidad y la moralidad del prisionero. Finalmente, esta capacidad para juzgar se extiende a otro "jueces de orden menor" tales como psiquiatras y educadores. De aquí surgen los nuevos cuerpos de conocimiento científico penal, y estos constituyen la base del "conocimiento científico-legal" moderno. En el nuevo modo de subordinación las personas se definen como el objeto de conocimiento, del discurso científico. La cuestión clave es que las ciencias humanas modernas encuentran sus raíces aquí. He aquí la amarga descripción de Foucault de las raíces disciplinarias de las ciencias humanas "Estas ciencias, que han paladeado tanto nuestra humanidad durante casi un siglo, tienen su matriz técnica en las mezquinas y maliciosas minutiae de las disciplinas y sus investigaciones" (pg. 226).

Otra de las cuestiones analizadas en vigilar y castigar merece ser mencionada aquí, se interesa por el modo en que el conocimiento crea las tecnologías que ejercen el poder. En este contexto analiza el Panóptico. El panóptico constituye

una estructura que permite a los funcionarios una observación completa de los criminales. De hecho, los funcionarios no necesitan estar siempre presentes; la simple existencia de la estructura (y la posibilidad de que los funcionarios estén en ella) constriñe a los criminales. El panóptico tiene una torre en el centro de una prisión circular desde que los guardias pueden observar el interior de todas las celdas. El panóptico constituye una enorme fuente de poder para los funcionarios de prisiones, ya que les da la posibilidad de una vigilancia completa; y lo que es muy importante, su poder es enorme porque los prisioneros llegan a controlarse a sí mismos; dejan de hacer varias cosas por temor a ser vistos por los guardias. Aquí podemos apreciar un claro vínculo entre el conocimiento la tecnología y el poder. Además, Foucault vuelve a su preocupación por las ciencias humanas, ya que señala que el panóptico es un tipo de laboratorio que facilita la recogida de información sobre las personas. Representa el precursor del laboratorio socio-científico y de otras técnicas de las ciencias sociales para reunir información sobre las personas. En otro sentido, Foucault cree que el panóptico es la base de un “tipo de sociedad” de la sociedad disciplinaria.

2.1.3 La Autoridad Bajo el Enfoque de Ralf Dahrendorf

Al igual que los funcionalistas, los teóricos del conflicto se orientan hacia el estudio de las estructuras y las instituciones sociales. En lo fundamental, esta teoría es poco más que una serie de afirmaciones que se oponen radicalmente a

la de los funcionalistas. El mejor ejemplo lo constituye la obra de Ralf Dahrendorf ya que en ella se contraponen los principios de la teoría del conflicto con los de la escuela funcionalista. Para los funcionalistas la sociedad es estática o, en el mejor de los casos se encuentran en equilibrio móvil para Dahrendorf y los teóricos del conflicto cualquier sociedad está sujeta a procesos de cambio en todo momento. Allí en donde los funcionalistas subrayan el orden de la sociedad, los teóricos del conflicto ven la presencia del conflicto en cualquier parte del sistema social.

Los funcionalistas (o al menos los primeros funcionalistas) afirman que todo elemento de la sociedad contribuye a su estabilidad; los exponentes de la teoría del conflicto identifican muchos elementos sociales que contribuyen a la desintegración y al cambio.

(Dahrendorf, en Ritzer, 1999) se centró en las grandes estructuras sociales. De crucial importancia para su tesis es la idea de que las diversas posiciones que existen en la sociedad tienen diferentes grados de autoridad. La autoridad no reside en los individuos, sino en las posiciones que ocupa. A Dahrendorf le interesaba no sólo la estructura de estas posiciones sino también el conflicto entre ellas: “el origen estructural de estos conflictos debe buscarse en la asignación de roles sociales dotados de expectativas de dominación o sujeción”. Para Dahrendorf la primera tarea en el análisis del conflicto era identificar los diversos roles de autoridad en el seno de la sociedad además de defender el estudio de

grandes estructuras tales como los roles de autoridad, Dahrendorf (Ibidem) se oponía a los que subrayaban el nivel individual.

La autoridad vinculada a las posiciones constituye el elemento central de análisis de Dahrendorf. La autoridad siempre entraña dominación y subordinación. De los que ocupan posiciones de autoridad se espera un control sobre los subordinados; es decir, dominan en virtud de que eso es lo que esperan los que les rodean, no debido a sus propias características psicológicas. Estas expectativas, como la autoridad, están ligadas a las posiciones, no a las personas.

La autoridad no es un fenómeno social, generalizada; se puede identificar en la sociedad a los que están sometidos al control, así como a las esferas de control permisibles. Finalmente, como la autoridad es legítima puede imponer sanciones a quienes se revelan contra ellas. Para Dahrendorf la autoridad no es una constante, y ello se debe al hecho de que la autoridad reside en las posiciones y no en las personas, así, una persona que ocupa una posición de autoridad en un lugar no necesariamente ha de ocupar una posición de autoridad en otro lugar. De modo similar, una persona en una posición subordinada en un grupo puede ocupar una posición de mando en otra. Esta idea se deriva del argumento de Dahrendorf de que la sociedad se compone de varias unidades que él denomina asociaciones imperativamente coordinadas. Se trata de asociaciones de personas controladas por una jerarquía de posiciones de autoridad. Como en la sociedad hay muchas

asociaciones de este tipo, un individuo puede ocupar simultáneamente una posición de autoridad en una y una posición subordinada en otra.

La autoridad dentro de cada asociación es dicotómica; de manera que pueden formarse dos grupos de conflicto dentro de cualquier asociación. Los que desempeñan posiciones de autoridad y los que ocupan posiciones subordinadas que defienden intereses que son “contradictorios en esencia y dirección”. He ahí otro término de la teoría del conflicto de Dahrendorf: los intereses. Los grupos que están arriba y los que están abajo se definen por sus intereses comunes. Dahrendorf siempre creyó que incluso estos intereses, que aparentemente son psicológicos son fenómenos básicamente sociales:

Para el análisis sociológico de las clases sociales y del conflicto social es preciso admitir determinadas orientaciones estructuralmente establecidas en la conducta de los titulares de ciertas posiciones. Por analogía con las direcciones conscientes (subjetivas) de la conducta, parece adecuado emplear para estas orientaciones el término interés... el supuesto de que existen intereses “objetivos” asociados a las posiciones sociales carece de implicaciones o de ramificaciones psicológicas, pertenece propiamente al nivel del análisis sociológico.

2.1.4 El poder y la Autoridad en las Instituciones Educativas.

No sólo es necesario prestar particular atención al control y la estructura de las cuestiones organizativas en la escuela, sino que también es importante tomar en cuenta el contenido peculiar de la elaboración de la política y la toma de decisiones en ellas.

La micropolítica de la escuela fue definida por (Hoyle en Ball, 1989) “como las estrategias con las cuales los individuos y grupos que se hallan en unos contextos educativos tratan de usar sus recursos de poder e influencia a fin de promover sus intereses” (pg.88). En una concepción similar, pero con mayor especificidad. (Pfeffer en Ball, 1989) afirma que la política organizativa “involucra aquellas actividades que se llevan a cabo dentro de las organizaciones para adquirir, desarrollar y usar el poder y otros recursos a fin de obtener los resultados que uno prefiere en una situación en la que hay incertidumbre o disenso” (pg. 71).

La micropolítica está en conexión con tres esferas esenciales de la actividad organizativa y relacionadas entre sí: 1) los intereses de los actores, 2) el mantenimiento del control de la organización, y 3) los conflictos alrededor de la política, en términos generales, es la definición de la escuela.

Las escuelas prácticamente al igual que todas las otras organizaciones sociales son campos de lucha, divididas por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros, pobremente coordinadas e ideológicamente diversas.

Mucho de lo que ocurre cotidianamente en las escuelas no se caracteriza por la disputa o las disensiones entre los profesores. La conversación y la interacción de todos los días se centra en la conducción rutinaria, terrenal y, en su mayor parte, no controvertida de la institución. La vida escolar está dominada por lo que es más acuciante e inmediato; las prioridades se establecen sobre la base de las necesidades prácticas de la “supervivencia”. En efecto, la vida organizativa rutinaria se sitúa dentro del “orden negociado”. Y “reglas” que proporciona la base para la acción concertada.

El ejercicio del control, la realización de la voluntad o los objetivos propios, la protección de los intereses o cualquier otra cosa que sea, suponen siempre el despliegue de medios definidos de acción en situaciones particulares, que estos medios de acción mismos dependen de condiciones definidas y que su despliegue permite enfrentar obstáculos entre los que se encuentran las acciones de otros (Hindess, en Ball, 1989)

Esta concepción del poder aparece en el reconocimiento de las variaciones que existen entre las escuelas en el ejercicio y la posibilidad del poder de los directores. También tiene en cuenta las contingencias, los cambios en el tiempo, y

los resultados del conflicto; las luchas por objetivos divergentes son realmente luchas, no la representación de un guión preestablecido.

Evidentemente, las condiciones y los medios de acción en las escuelas pueden tender a favorecer a una de las partes, pero esto no asegura que los resultados sean “el producto simple de las condiciones iniciales”: “ellos se producen en el curso de la lucha misma”.

El papel del director es fundamental y decisivo para la comprensión de la micropolítica de la escuela. Las responsabilidades legales del director lo sitúan en una posición única de autocracia admitida. La mayoría de los comentaristas dan por sentado que el director es en gran medida responsable de planificar y mantener su escuela como organización formal, y por ende, de un modo muy revelador, la escuela se convierte en la expresión de su autoridad. En particular, la gama de factores contextuales que limitan, condiciona o afectan de otras maneras la realización del rol del director en marcos específicos son lamentablemente descuidados.

Las ideas sobre el poder del director difieren. Algunos comentaristas perpetúan una imagen del director como un ser todopoderoso e indiscutido. El carácter y la calidad del director son, con mucho, las principales influencias determinantes de lo que una escuela se propone hacer y de la medida en que se alcanzan esos objetivos. En términos más concretos, (Banks en Ball,1989) resume el saber

recibido sobre la dirección en estos términos: “Todos los métodos y procedimientos de enseñanza, todas las cuestiones relativas al currículum, las relaciones con los padres y la supervisión de los profesores y sus saberes son reconocidos como asuntos sobre los que debe decidir el director, y los comités de educación raramente tratan de intervenir” (1976:134). Otros son más dudosos: (Burgess, en Ball, 1989) concluye que “las pruebas reunidas parecen indicar que los directores no tienen “libertad para hacer lo que se les antoja”, sino que deben de actuar dentro de las limitaciones que se establecen. Se supone que el director mantiene una autoridad absoluta en su organización. Esta es una simplificación engañosa. Sea cual fuere el alcance o los límites del poder de los directores. Su tarea organizativa puede expresarse en términos de un enigma esencialmente micropolítico. El director debe lograr y mantener el control (el problema del dominio), mientras alienta y asegura el orden social y la adhesión (el problema de la integración).

Bajo su aspecto dual de antagonismo e integración, los fenómenos políticos tienen lugar en muchas clases de comunidades humanas: sociedades internacionales, sindicatos, asociaciones y otros grupos diversos. Desde nuestro punto de vista, la sociología política es el estudio del poder en toda agrupación humana, no sólo en la Nación-Estado. Cada uno de estos grupos, por lo tanto, sirve como una estructura, un marco donde se sitúan los conflictos y la integración (Duverger, en Ball, 1989:21).

Por una parte, el director se enfrentará con el problema de mantener el control, tanto en el sentido organizativo de asegurar la continuidad y la supervivencia,

como en el sentido educacional, mediante la elaboración y la aplicación de una política. Ambos aspectos del control o del dominio, pueden representar y provocar conflictos y oposición. Por otra parte, pues, el director debe atender a las posibilidades de solidaridad, cooperación y la generación de entusiasmo y adhesión. Traducidas al lenguaje más racional y más estéril de la teoría de la organización, estas presiones y expectativas contradictorias se aproximan a las dos funciones básicas de dirección: la función que concierne a las tareas (iniciar y distinguir) y la función humana (consideración).

De este modo la esencia de la organización reside en un proceso de acción en marcha, no en una estructura postulada de relaciones. Todos los directores, en virtud de su posición, están investidos de algún grado de autoridad formal dentro del proceso en marcha de la acción conjunta en la escuela.

2.1.5 El Director, un Actor con Autoridad y Poder

La directiva escolar es un rol que se da en la organización educativa. El término implica poder, aunque éste a veces se confunde con el de autoridad, tal vez porque ambas palabras siempre aparecen unidas pero la diferencia entre ambos conceptos radica en que el poder es una acción, mientras que la autoridad encierra la idea de cualidad.

En el ámbito de la escuela, cada persona, cualquiera que sea el lugar que ocupa dentro de la institución, conserva un margen de libertad y por lo tanto de poder, que intentará ampliar este juego estratégico entre el director y su personal docente. La democracia en la escuela puede ejercerse de cuatro formas: la constitución de equipos que trabajo, la elaboración de la planificación institucional, la evaluación y la admisión del conflicto. (Perassi, 2003)

El concepto de autoridad se le atribuyen regularmente tres orígenes: la autoridad naciente del estado de reconocimiento social; la autoridad como cualidad natural de la persona y la autoridad como el don divino.

Dada la cuestión divina como descartada para efectos de este trabajo, la actitud reverente sentida por los súbditos hacia una investidura donde se conoce la autoridad por cuestiones divinas no se analizan en el trabajo.

Respecto al segundo origen tener autoridad implica una cualidad natural a la que a veces la presencia física, y siempre un conjunto de cualidades intelectuales, Psicológicas y morales que son susceptibles de cultivarse.

Cuando se habla de autoridad con un origen social los estudios al respecto son abundantes. La autoridad como estado de reconocimiento social puede ejercerse por una tradición, por el reconocimiento a los dotes superiores del sujeto o por designación política.

El término autoridad implica poder. A veces se confunden ambas nociones tal vez porque lo óptimo es que aparezcan unidas.

Al intentar establecer una relación entre autoridad y poder se establecen dos concepciones: autoridad igual a poder y autoridad diferente a poder.

La autoridad no debe confundirse con un tipo de poder, que es más bien la capacidad de imponer la voluntad a pesar de que el otro se resista. Aunque la autoridad en determinadas circunstancias es capaz de aumentar o confirmar su poder. De hecho se pueden encontrar formas de autoridad sin poder, así como formas de poder carentes de autoridad.

El poder de una persona A sobre una persona B es la capacidad de A de obtener que B haga algo, que no hubiera hecho sin la intervención de A (Dalh, en Lukes,1985). El poder es una relación caracterizada por el desequilibrio.

Entonces ¿cuál es la diferencia entre ambos conceptos? La diferencia central radica en que poder es una acción, mientras que la autoridad encierra la idea de cualidad. No existe poder sino se ejerce, aún cuando se ejerza con menor o mayor grado de coacción.

La autoridad, en cambio, existe por su origen, pero puede no ser reconocida en su ejercicio. Esta, sólo será plena cuando además de ser legal por su origen, se

ejercita bajo la credibilidad de los grupos afectados. Cuando esto ocurre entonces se conjuga autoridad y poder.

Dentro de la práctica escolar existen pautas impuestas por las normas vigentes. A éstas deben ajustarse las distintas personas; sin embargo, existe también el espacio que otorga libertad de actuación, donde no es posible prever el comportamiento de los miembros. Por ello se convierten en zonas de incertidumbre.

Mantener estrecho el margen de libertad, lograr que las conductas dejen de ser imprevisibles y encerrar al otro en lo normativo para que su actuación se vuelva previsible, amplía el poder que un individuo tiene sobre otro.

En el espacio organizacional, cada actor busca mayores cuotas de poder. A partir de ello se genera una trama dinámica de relaciones. En esta relación de poder, a nadie se le limita totalmente su libertad por la acción del otro, excepto en caso de violencia extrema tanto física como psíquica. En el ámbito que analizamos, la escuela cada persona, cualquiera que sea el lugar que ocupa dentro del organismo conserva una cuota de libertad y por lo tanto, de poder que intentará ampliar en este juego estratégico.

El responsable de dirigir una institución educativa en cualquiera de los niveles y modalidades de educación, más que un administrador tendrá necesariamente que

ser un líder educacional para lograr los objetivos que se espera de su gestión en las condiciones actuales de vida en nuestro país.

No basta con reunir los requisitos necesarios para el cargo, ni con acumular una larga experiencia docente y de dirección. Las posibilidades de éxito en la actualidad, encuentran sus raíces fundamentales en la capacidad del dirigente de afianzar los mejores valores de lo humano y proyectarlos al futuro, con lo más avanzado de la dirección científica.

La función directiva significa una gran coordinación de las actividades del personal que labora en la institución y le corresponde al director ejercer esta función. En la escuela el director actúa como organizador de los trabajadores. El director es un elemento clave para propiciar las condiciones favorables del ambiente escolar, lo que haga o deje de hacer el director conlleva a resultados concretos que fortalecen o disminuyen estas condiciones, consideradas como propiciadoras de un trabajo colectivo y participativo entre el personal a su cargo.

2.2 La Perspectiva Radical sobre el Poder de Lukes Steven: Componente Central de la Teoría Explicativa.

Lukes Steven (1985) examina un enfoque del poder y concepciones emparentadas que tiene profundas raíces históricas, particularmente en el

pensamiento de Max Weber, y que adquirió una sensible influencia entre los politólogos americanos.

2.2.1 Enfoque Sobre el Poder

Lukes Steven (1985) esboza tres mapas conceptuales, en donde pone de manifiesto los rasgos distintivos de esos tres enfoques del poder, a saber de los pluralistas (unidimensional) el de los críticos (bidimensional) y un tercer enfoque del poder (tridimensional).

- El Enfoque Unidimensional

A menudo se califica a este enfoque “pluralista” del poder, pero tal etiqueta es ya engañosa, por cuanto (Dahl, Polsby y Wolfinger en Lukes, 1985) y otros pretenden demostrar que el poder- según lo identificaban ellos- está, de hecho, distribuido de manera pluralista.

(Dalh, en Lukes, 1985) describe su “idea intuitiva del poder” como “algo semejante a: A tiene poder sobre B en la medida en que puede conseguir que B haga algo que, de otra manera, no haría” (p. 80).

Por lo tanto el poder mueve a los pluralistas a estudiar la adopción de decisiones como tarea central. Dentro de este enfoque se puede concebir el "poder" – "influencia" y "control" son sinónimos servibles- como la capacidad de un actor de hacer algo que afecte a otro actor, que cambie el probable curso de unos futuros acontecimientos especificados. Esto puede ser más fácilmente concebido en una situación de adopción de decisiones.

De acuerdo con este enfoque, el conflicto es crucial por cuanto procura una verificación experimental de las atribuciones del poder: parece pensarse que sin él el ejercicio del poder no se pondrá de manifiesto. ¿Entre qué se da el conflicto? La respuesta es: entre preferencias que se supone son formuladas conscientemente, manifestadas a través de acciones y por ende, susceptibles de ser descubiertas por observación del comportamiento de la gente. Además, los pluralistas suponen que los intereses se han de entender como preferencias por políticas determinadas, de suerte que un conflicto de intereses equivaldría a un conflicto de preferencias. Rechazan cualquier sugerencia de que los intereses puedan ser inarticulados o inobservables y sobre todo la idea de que las personas puedan estar equivocadas acerca de sus propios intereses o ser inconscientes de ellos.

Concluyendo, este primer enfoque unidimensional del poder entraña una insistencia en el comportamiento a la hora de adoptar decisiones sobre problemas en torno a los cuales hay un conflicto observable de intereses (subjetivos),

entendidos como preferencias expresas por una determinada política y revelados a través de una participación política.

- El Enfoque Bidimensional

En su crítica de este enfoque, (Bachrach y Baratz en Lukes, 1985) aducen que es restrictivo y, en virtud de este hecho, presenta un cuadro pluralista, engañosamente optimista. Dentro de este enfoque el poder se ejerce cuando A participa en la adopción de decisiones que afectan a B. También se ejerce el poder cuando A consagra sus energías a crear o reforzar aquellos valores sociales y políticos y prácticas institucionales que limitan el alcance del proceso político a la consideración pública solamente de los problemas que sean relativamente inocuos para A. En la medida que A consigue hacerlo, se impide, para todos los efectos prácticos, que B ponga sobre el tapete cualquier problema cuya resolución pueda perjudicar seriamente al conjunto de preferencias de A.

Su tipología del “poder” abarca, pues, coerción, influencia, autoridad, fuerza y manipulación. Existe coerción cuando A consigue la obediencia de B mediante una amenaza de privación dondequiera que hay “un conflicto en torno a los valores o al curso de la acción entre A y B”. Existe influencia donde A, “sin recurrir a una amenaza tácita o franca de privación rigurosa, hace que B cambie el curso de su acción”. En una situación que comporta autoridad “B obedece porque

reconoce que la orden de A es razonable en términos de sus propios valores”, bien porque su contenido es legítimo y razonable, bien porque se ha llegado a él a través de un procedimiento legítimo y razonable. En el caso de la fuerza, A alcanza su objetivo frente a la no obediencia de B despojándole de la opción entre obediencia y no obediencia. Manipulación es, por tanto, un “aspecto” o una subnoción de la fuerza (distinta de la coerción, el poder, la influencia y la autoridad), dado que aquí la “obediencia es posible al faltar por parte del que ha de obedecer un conocimiento bien de la procedencia, bien de la naturaleza exacta de lo que se pide” (Aldine en Lukes, 1985).

Así pues, un análisis satisfactorio del poder bidimensional implica un examen tanto de la adopción de no decisiones y de las decisiones que son “una elección entre varios modos de acción alternativos” (Blackwell, en Lukes,1985) una no decisión es una decisión que conduce a la supresión o frustración de un reto latente o manifiesto a los valores o intereses de quien adopta la decisión. Por consiguiente, la adopción de no decisiones es “un medio de que las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios dentro de la comunidad pueden ser sofocadas incluso antes de ser articuladas; o mantenidas ocultas; o amortiguadas antes de que fallen todas estas cosas, truncadas o destruidas en la fase de ejecución de las decisiones del proceso político” (Nozick en Lukes, 1985).

Para efectos de esta investigación he decidido tomar el enfoque bidimensional en donde el poder está enteramente incorporado y plenamente reflejado en las decisiones concretas.

El poder se ejerce cuando A participa en la adopción de decisiones que afectan a B. También se ejerce el poder cuando A consagra sus energías a crear o reforzar aquellos valores sociales y políticos y prácticas institucionales que limitan el alcance del proceso político a la consideración pública solamente de los problemas que sean relativamente inocuos para A. En la medida en que A consigue hacerlo, se impide, para todos los efectos prácticos, que B ponga sobre el tapete cualquier problema cuya resolución pueda perjudicar seriamente al conjunto de preferencias de A.

No hay duda de que el enfoque bidimensional del poder supone un importante avance con respecto al unidimensional, puesto que incorpora al análisis de las relaciones de poder la cuestión del control.

Se concluye, pues, que el enfoque bidimensional del poder comporta una crítica cualificada – y se denomina cualificada porque todavía se supone que la adopción de no decisiones es una forma de adopción de decisiones- del carácter behaviorista del primer enfoque y deja un margen para considerar las formas en que se puede impedir que se adopten decisiones acerca de problemas potenciales en torno a los cuales existe un conflicto observable de intereses (subjetivos)

considerados como encarnados en preferencias políticas expresas y agravios infrapolíticos.

- Enfoque Tridimensional.

Este enfoque comporta una minuciosa crítica del carácter behaviorista de los dos primeros enfoques, considerados demasiados individualistas, y deja un margen para la consideración de las muchas formas de mantener fuera de la política problemas potenciales, bien mediante la actuación de fuerzas sociales y prácticas institucionales, bien mediante las decisiones tomadas por individuos. Tal cosa, por otro lado, puede ocurrir en ausencia de un conflicto actual, observable, que acaso haya sido felizmente conjurado, aunque se mantenga ahí una referencia implícita al conflicto potencial. De cualquier modo, esa potencialidad puede no verse actualizada nunca. Lo que puede darse ahí es un conflicto latente, que estriba en la contradicción entre los intereses de aquellos a quienes excluyen. Estos últimos quizá no expresen sus intereses o ni siquiera tengan conciencia de ellos, pero, en definitiva la identificación de esos intereses siempre se basa en hipótesis empíricamente defendibles y refutables.

El rasgo común de estos tres enfoques del poder es su carácter evaluativo, todos ellos surgen de una perspectiva moral y política particular y operan dentro de ella, en donde el poder es uno de los conceptos que dependen inevitablemente de los valores.

Un punto común o idea primordial absolutamente fundamental, de toda reflexión acerca del poder es que A de alguna manera afecta a B.

Claramente, todos nos afectamos unos a otros todo el tiempo de mil maneras; el concepto de poder, al igual que los de coerción, influencia, autoridad, etc., con él emparentados, escogen ámbitos de esa afectación que le parecen significativos en algún aspecto específico. Ahora bien, el concepto de poder así definido, cuando se interpreta y pone en práctica, proporciona uno o más enfoques del poder, esto es una o más formas de identificar casos de poder en el mundo real. Los tres enfoques que hemos considerado se pueden entender como interpretaciones y aplicaciones alternativas de un mismo concepto de poder subyacente según el cual A ejerce poder sobre B, cuando A afecta a B en sentido contrario a los intereses de B.

El concepto de poder elaborado por Talcott Parsons (en Lukes, 1985) “tratar el poder como un mecanismo específico que opera para producir cambios en la acción de otras unidades, individuales o colectivas, en los procesos de interacción social” (Press,1985:299).

La conceptualización del poder de Parsons asocia a éste con la autoridad, el consenso y la persecución de metas colectivas y lo disocia de los conflictos de intereses y, en particular, de la coerción y la fuerza. Así pues, el poder depende de

la institucionalización de la autoridad” (Rawls, en Lukes 1985) y “es concebido como un medio generalizado de movilizar las adhesiones o la obligación de cara a una acción colectiva eficaz” (Ibidem). En cambio, “la amenaza de medidas coercitivas o de coacción sin legitimación o justificación no debe ser calificada en modo alguno de uso del poder...” (pg. 331). Parsons criticaba, pues, a Wright Mill por haber interpretado el poder “exclusivamente como una facilidad para conseguir lo que desea un grupo- el de quienes tienen el poder- impidiendo que otro grupo – el de quienes “están afuera” – consiga lo que desea”, en lugar de ver en él una “facilidad para el cumplimiento de una función dentro y en pro de la sociedad en cuanto sistema” (Rawls, en Lukes 1985).

Por lo tanto, en cualquier clase de grupo la existencia de posiciones de “liderazgo” definidas engendra poder, el cual se puede usar para alcanzar metas deseadas por la mayoría de los componentes del grupo.

Es por ello que identificar un proceso dado como un ejercicio del poder más que como un caso de determinación estructural, equivale a suponer actuar diferentemente dentro de las posibilidades de quien o quienes ejercen el poder; el sentido de localizar el poder es establecer responsabilidad respecto a las consecuencias que se estiman dimanantes de la acción o inacción de ciertos agentes especificables.

2.1 El Proyecto Escolar en la Escuela Primaria

En México se habla de proyecto escolar, lo que algunos autores entienden como “un instrumento que articula la acción de todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente la del personal docente y directivo, para solucionar los principales problemas educativos que enfrentan de acuerdo a sus necesidades y características específicas (SEP en Elizondo 2001). Otros lo consideran como:

Un conjunto de aspiraciones que expresa lo que la comunidad escolar –maestros, alumnos, directivos, administrativos, padres de familia. Está dispuesta a hacer para mejorar la calidad de sus acciones. Se constituye en una estrategia de acción, la cual ha de partir de considerar los problemas y necesidades más agobiantes, para considerar los objetivos de la escuela, sus posibilidades de solución y desarrollo, lo que va más allá de la mera enseñanza de contenidos programáticos y obliga a reflexionar en otros ámbitos de competencia. (Ortega y Castillo en Elizondo 2001).

El proyecto escolar en la escuela primaria es planeado en el consejo técnico y coordinado por el director de la institución como el proyecto de supervisión estructurado en el interior del colegio de directores y coordinado por el supervisor son opciones que la planeación, basada en la participación colectiva, ofrece para impulsar la corresponsabilidad en la toma de decisiones.

2.3.1 El Proyecto Escolar

El proyecto escolar es un conjunto de aspiraciones que expresan lo que la comunidad escolar –maestros, alumnos, directivos, administrativos, padres de familia- están dispuestos a hacer para mejorar la calidad de sus acciones. Se constituye en una estrategia de acción la cual a de partir de considerar los problemas y necesidades más agobiantes, para establecer los objetivos de la escuela, sus posibilidades de solución y desarrollo; lo que va más allá de la mera enseñanza de contenidos programáticos y nos obliga a reflexionar en otros ámbitos de nuestra competencia.

Considera, además, las condiciones en las que se trabaja, recursos con los que se cuenta para resolver los problemas y elaborar estrategias, es decir, la determinación de los propósitos que se persiguen, las acciones y actividades concretas que se desean emprender, la especificación de medios, tiempos y espacios para su realización. De esta manera las aspiraciones, los anhelos y los compromisos pueden concretarse en un proyecto escolar, que haga significativa la tarea educativa para todos los participantes.

El proyecto escolar es el medio con el cual será posible planear los objetivos, los procesos, los recursos y los resultados esperados de cada escuela a partir de su situación actual, que en todos los casos es, por definición problemática.

El proyecto debe concebirse como fundamentalmente perfectibles, es decir deben tener flexibilidad para ir adecuando su curso de acción a circunstancias que por una u otra razón no se previeron en su formulación inicial. Esto incluye que los proyectos deben ser dirigidos y coordinados participativamente por sus ejecutores y beneficiarios.

El proyecto escolar, así entendido, implica tener una visión de futuro. Implica saber hacia donde nos encaminamos, que queremos lograr en el corto, mediano o largo plazo.

Pero el proyecto escolar es realista. Asume una realidad determinada, que como decíamos, es siempre problemática, que o bien son graves o bien se encuentran al alcance del personal de la escuela.

2.3.1 Componentes y Preparación de un Proyecto Escolar.

El proyecto escolar es un instrumento que se pone a disposición de los directores y docentes de una escuela y con la participación de la comunidad a la que sirven. Este permite diseñar un proceso de cambio en el que intervienen todos los miembros de la comunidad escolar. No se trata, por tanto, de un documento que elabora el directivo de una escuela para entregar a las autoridades educativas y

cumplir con un requisito. Es, por el contrario, el resultado del trabajo en equipo, en una primera instancia, de todos los directivos y docentes de un centro escolar o sea, del Consejo Técnico –escolar, y en segunda instancia de su discusión con la comunidad a la que sirve la escuela, y sobre todo el alumnado y padres de familia.

El proyecto escolar es el proyecto de todos los que trabajan en una escuela, representa aquello en lo que se está dispuesto a comprometerse. Puesto que se está hablando de un proyecto de cambio en la escuela, un proyecto escolar representa aquello que entre todos, y como a nivel personal, estamos dispuestos a hacer de manera diferente.

El proyecto escolar es un instrumento de planeación para combatir las causas de los problemas que cada escuela tiene para lograr adecuadamente sus objetivos educativos. Es evidente que un proyecto escolar, que tiene vigencia durante un año, no puede pretender resolver todos los problemas a los que se enfrenta una escuela, que como ya veíamos, son muchos y muy complejos. No se pretende que un proyecto escolar incluya todos ellos. Sin embargo, lo que un proyecto escolar pretende es ir resolviendo dichos problemas, de modo que, en algún horizonte temporal futuro.

El proyecto escolar debe ser un instrumento operativo. Es un plan que no se termina cuando se entrega, sino que, por el contrario, comienza a ser útil cuando se termina de diseñar. De esta forma debe representar una guía para la acción de

todos, y de la escuela como un todo, a lo largo de todo el año escolar. Constituye no sólo una orientación del quehacer, sino que nos ofrece los referentes con los cuales revisar periódicamente lo que se está haciendo y lo que se ha logrado, para corregir oportunamente aquello en lo que se está fallando, así como los parámetros para evaluar, al final del año escolar, si se lograron los objetivos que se propusieron.

Un proyecto escolar comprende una serie de componentes que son los siguientes:

- 1) Visión de futuro
- 2) Diagnóstico de la situación y problemas de la escuela
- 3) Objetivos y resultados esperados.
- 4) Población beneficiada
- 5) Actividades del proyecto escolar
- 6) Compromisos. Distribución de responsabilidades y funciones
- 7) Estrategias
- 8) Recursos
- 9) Cronograma de ejecución
- 10) Seguimiento y evaluación del proyecto escolar

2.3.3 El Papel del Director en el Proyecto Escolar

El papel del director es fundamental. Además, y es importante decirlo, se exige de él una función muy diferente de la que usualmente desarrolla el director en las escuelas. Se requiere de un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personal, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Logra más con el ejemplo de su coherencia y con su consistencia, que con la autoridad que procede de su nombramiento.

El director debe ser el primero y el más comprometido para lograr los objetivos del proyecto escolar, al comprometerse e involucrar a su personal docente en un proceso participativo, constante y permanente. Es importante que el papel del director no se limite a una función al papeleo administrativo y ni a las relaciones con el sistema educativo, sino que su función es más amplia.

La creación de acuerdos colectivos es una actividad cuyo principal promotor es el directivo. Una competencia que se torna necesario adquirir es, pues, la de “mediador”, entendida como la posición de una tercera persona para facilitar la comunicación entre las partes, analizar las posturas, definir el problema y generar soluciones alternativas, tendientes a conseguir un acuerdo. (Cascón en Elizondo 2001) distingue entre mediador y facilitador, básicamente por la capacidad que tiene el primero para influir en la toma de decisiones o para hacer propuestas

conciliatorias. Aquí manejaremos ambos términos como sinónimos, sin dejar de reconocer la autoridad que posee el directivo para influir en el proceso de resolución del conflicto, en caso de ser necesario.

Uno de los mayores dilemas que se presentan en el proceso de mediación es la elección de la estrategia por utilizar. Por lo común se observan dos maneras de mediar: la “suave” y la “dura”. El mediador suave procura evitar conflictos personales y hace concesiones para llegar a acuerdos. El mediador duro percibe todas las situaciones como un duelo de voluntades conducentes a posturas extremas.

El proceso de mediación es la puesta a punto del diálogo institucional. Si se desean establecer acuerdos y dejar de lado las discusiones, es importante que el directivo ejerza su rol de mediador

Por lo tanto la función directiva significa una gran coordinación de las actividades del personal que labora en la institución, y le corresponde al director ejercer esta función. En la escuela, el director actúa como organizador de los trabajadores. El director es un elemento clave para propiciar las condiciones favorables en el desarrollo del proyecto escolar, lo que haga o deje de hacer el director conlleva a resultados concretos que fortalecen o disminuyen estas condiciones consideradas como propiciadoras de un trabajo colectivo y participativo entre el personal a su cargo.

3.- METODOLOGÍA

3.1- Método

La investigación realizada es un estudio descriptivo de corte cuantitativo que describe el poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar. El propósito del investigador es describir situaciones y eventos. Esto es, decir cómo es y cómo se manifiesta determinado fenómeno. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno a investigar (Dankhe en Hernández 1991). Miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. Desde el punto de vista científico, describir es medir. Esto es, en un estudio descriptivo se selecciona una serie de cuestiones y se mide cada una de ellas independientemente, para así describir lo que se investiga.

3.2 Definición de la Muestra

La muestra fue no probabilística, llamada también muestras dirigidas. Supone un procedimiento de selección informal y un poco arbitrario. En las muestras de este tipo la elección de los sujetos no depende de que todos tengan la misma probabilidad de ser elegidos, sino de la decisión de un investigador o grupo de encuestadores.

Dentro del muestreo no probabilístico existen diversos tipos, el que se eligió en este caso es el muestreo de lugar éste es cuando uno se interesa en una población restringida y para la cual no existe una base específica de sondeo, como una categoría profesional particular puede constituirse una muestra de conjunto de la población, por sorteo o por cuota, y sólo conservar aquellos que pertenezcan a la categoría deseada.

Cuando uno se puede contentar con sólo una muestra de esta subpoblación, sin grupo de comparación, es posible constituirla como correcta dándose cita en tales lugares y procediendo, allí, a un sorteo de las personas presentes. Todos los miembros de la población no llegan forzosamente a formar parte de la muestra con la misma frecuencia y la probabilidad; ésta es proporcional a la frecuencia de paso. (Ghiglione,1989)

Se optó por el muestreo de lugar para evitar confrontación con los directivos, ya que el cuestionario es propiamente sobre la labor que ellos realizan y para evitar que las respuestas que diera el docente se vieran limitadas.

Se decidió hacer las encuestas fuera de las instituciones educativas para que hubiese más libertad en la respuesta. Las sedes seleccionadas fueron: el Edificio Central de la Secretaría de Educación del Estado de Durango, el Edificio Central del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación de la Sección 12 y el

Edificio central del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación Sección 44, debido a que hay mayor afluencia.

Para seleccionar la muestra se definió la unidad de análisis, el “quiénes van a ser medidos”. Los sujetos encuestados fueron un total de 61, siendo 30 mujeres y 31 hombres, con una edad oscilatoria de 24 a 57 años, su preparación varía desde normal básica hasta maestría, sus años de servicios entre 2 y 35 años, 20 de los encuestados pertenecen al sistema federal y 41 al sistema estatal. Considerándose como criterios de inclusión los siguientes: trabajar en nivel primaria, ser maestro frente a grupo y que en su centro de trabajo se esté desarrollando el Proyecto Escolar.

3.3 Instrumento

La encuesta puede definirse como una interrogación particular respecto de una situación que comprenda a ciertos individuos, y esto con objeto de establecer una generalización. Es uno de los instrumentos que con mayor frecuencia utilizan los psicólogos y sociólogos. Pretende, entonces, suscitar un conjunto de discursos individuales, interpretarlos y generalizarlos.

Los discursos que constituyen la “materia prima” de la encuesta no son espontáneos; no se producen en un vacío social que garantizaría la objetividad de

éstos. Se obtienen en una situación muy particular de interacción social, situación estructurada en gran parte, pero únicamente, por la relación que se establece, entre encuestador y encuestado.

El instrumento utilizado fue un cuestionario rigurosamente estructurado, en lo que toca tanto al texto de las preguntas como su orden. Para ello se hizo la operacionalización correspondiente, ver anexo 2, de donde se sacó un cuestionario de 24 preguntas las cuales se clasificaron en los tres tipos de poder, coerción (8), autoridad(8) e influencia (8); posteriormente se hizo el análisis de resultados de los ítems más altos y los bajos y así ver en que tipo de poder estaban éstos, se realizó un análisis por ítems y por tipo de poder tanto de género como de edad y así ver en donde se daba una correlación, y la cual se estableció entre el género utilizando la R de Pearson que es una prueba estadística para analizar la relación entre dos variables en un nivel por intervalos o de razón y se simboliza con una r. Para la correlación de edad se aplicó la ji o chi cuadrada que es una prueba estadística.

El cuestionario debe ser un intercambio verbal lo más natural posible. Las preguntas tienen que entenderse sin que exista la necesidad de hacer repeticiones. Para construir un cuestionario es necesario saber de manera precisa lo que se busca, asegurarse de que las preguntas tengan sentido, que todos los aspectos de la pregunta hayan sido abordados.

La construcción del instrumento se hizo de manera cuidadosa y dedicada, sometiéndolo a constantes revisiones por parte de asesores metodológicos, de igual manera se le aplicó el alfa de cronbach obteniendo un (77.7).

Las preguntas que se presentaron al sujeto fueron cerradas, después de haberle formulado la interrogante, se le presentó una lista preestablecida de respuestas posibles entre las cuales debe escoger la que mejor se ajuste a su opinión. Ver anexo 1

En esta investigación se elaboró un cuestionario con escalamiento tipo Likert de tres opciones que consta de 24 afirmaciones, haciéndose la recogida de datos a través de un pilotaje con un grupo de maestros del VIII Semestre de Licenciatura en Educación Primaria de la Universidad Pedagógica de Durango, para posteriormente hacer las correcciones que se sugirieron.

4.- ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La presentación de los resultados se realiza de acuerdo a la tipología establecida en esta investigación. Dentro del poder de coerción están los ítems 2,3,4,8,10,13, 21 y 23, en poder de autoridad están los ítems 1,5,7,9,16,17,19 y 20; y dentro del poder de influencia están los ítems 6,11,12,14,15,18,22 y 24. El análisis de cada ítems se presenta de acuerdo al resultado que se obtuvo en: siempre (S), algunas veces (AV) y nunca (N); y con la frecuencia absoluta (FA) y la frecuencia relativa (FR).

4.2 Tipo de Poder: Coerción

De acuerdo a la tipología del poder expuesta por Steven Lukes (1985) la coerción se da cuando A consigue la obediencia de B mediante una amenaza de privación dondequiera que hay “ un conflicto en torno a los valores de la acción entre A y B”. Los siguientes ítem que se analizarán serán propiamente del poder de coerción.

En el ítem 2 que dice:“El director es quien ejerce su autoridad al definir los objetivos planeados en el proyecto escolar”. Se obtuvieron 12 S, 35 AV, 14 N; con una FA de 30 y una FR de 48%. Como se puede observar el resultado no favorece al director, pues no es éste el que define los objetivos del proyecto escolar ejerciendo su autoridad, ya que el ocupante de un cargo no puede hacer lo

que quiera pues se establecen por escrito reglas y procedimientos que se deben seguir, en este sentido, se considera que los directivos son agentes de cambio, claves para la transformación escolar; de su participación depende que las escuelas se fortalezcan y crezcan; propiciando con esto que la comunidad escolar mantenga entusiasmo y confianza en las acciones que se emprenden tanto individual como colectivamente en beneficio de los propósitos comunes de la institución educativa.

En el ítem 3 que dice:“El director se muestra variable de carácter a lo que rutinariamente se le conoce cuando recibe una visita normativa” se obtuvieron 25 S, 19 AV y 17 N, con una FA de 35 y una FR de 57 %. El director sí se muestra variable de carácter cuando recibe una visita normativa, se ha pretendido quitar estas prácticas, en donde el subordinado intente quedar bien con la autoridad para obtener el mérito en su labor, dentro del proyecto escolar se pretende romper con la visión del director como “especialista” en todos los contenidos pedagógicos, lo cual sólo genera frustración y autoritarismo por parte de él.

El ítem 4 que dice:“Al tomar una decisión sobre las metas que se pretenden alcanzar en el proyecto escolar, el director realiza un consenso en la reunión colegiada”. Los resultados fueron los siguiente 47 S, 10 AV y 4 N, con una FA de 52 y una FR 85%. Como se había mencionado anteriormente es importante realizar las reuniones colegiadas continuamente para establecer los objetivos del proyecto escolar, ya que el momento productivo llega cuando el colectivo empieza

a proponer, a trazar propósitos y metas para atender la problemática en sus miembros coinciden; es entonces cuando el liderazgo del director permite a los docentes actuar comprometidamente en el diseño del proyecto y delega la autoridad de acuerdo con la responsabilidad de cada integrante dentro de la reunión colegiada en donde se establecen los consensos y se planea el proyecto escolar.

En el ítem 8 que dice: "El director actúa como administrador de los tiempos al vigilar la entrada y salida del personal docente en la institución educativa" El resultado fue de 33 S, 16 AV y 12 N, con una FA de 41 y una FR de 67%. Como se puede ver en el resultado el director sí actúa como un administrador de los tiempos al vigilar la entrada y salida del personal docente en la institución educativa. Dentro de la administración escolar al director se le confiere un papel de "gestoría", entendida ésta como los trámites que un directivo debe realizar ante los niveles superiores, para informar sobre los grados de acatamiento y cumplimiento con lo planificado. El directivo dentro de este esquema conceptual, es considerado un individuo privilegiado de la estructura jerárquica y sus funciones principales sobre la vigilancia y el control para que el orden establecido se conserve y así asegurar el cumplimiento de los objetivos planificados.

En el ítem 10 que dice: "Al tomar una decisión sobre el funcionamiento de la escuela el director toma posturas unipersonales como diciendo: "yo aquí soy la autoridad". Se obtuvieron 6 S, 14 AV y 41 N, con una FA de 13 y una FR 21%.

Basándose en los resultados obtenidos se puede afirmar que las posturas unipersonales y autoritarias por parte del director no se dan (o se dan con poca incidencia), ya que en la actualidad es fundamental una coordinación y conducción directiva que facilite la intervención y participación en la toma de decisiones de quienes están involucrados directamente en el proyecto escolar, es por ello que los cambios en la forma de conducir los procesos educativos implican necesariamente una reorganización en las actividades, en la distribución de roles o papeles, en las formas de participación, en el ejercicio de la autoridad y en las relaciones interpersonales.

En el ítem 13 que dice:“El director utiliza argumentos legitimadores para tomar decisiones y mantener el control afirmando “porque así me lo ordenan” “porque así debe ser”. Se obtuvieron 21 S, 20 AV y 20 N; con una FA de 31 y una FR de 51%, interpretando el resultado de las respuestas obtenidas se puede afirmar que el director sí utiliza argumentos legitimadores para tomar una decisión justificando así su postura con el debe ser, a sabiendas que los directivos deben estar preparados para delegar y compartir papeles distintos dependiendo de las acciones que se establezcan en los proyectos escolares. La asignación y la distribución de papeles, según las tareas por realizar, no deben verse como una pérdida de control y poder, sino como un liderazgo académico compartido.

En el ítem 21 que dice:“Cuando se da un incumplimiento el director toma una decisión conforme a lo que exige un reglamento laboral”. Se obtuvieron 23 S, 29

AV y 9 N; con una FA de 38 y una FR de 61%. Observando el resultado de éste ítem se puede afirmar que sí se toma una decisión de acuerdo al reglamento laboral cuando se da un incumplimiento, pero el directivo como los maestros deben conocer las leyes que rigen los planteles de educación básica, y utilizarlas cuando sea necesario, sean de carácter laboral o burocrático, según sea el caso, ya que éstas regulan los derechos y obligaciones de las personas que prestan sus servicios en la institución; un reglamento se elabora para complementar una ley educativa, desde el punto de vista jerárquico.

En el ítem 23 que dice:“El director toma los puntos de vista personales de los docentes antes de dar una sanción o felicitación”: Se obtuvieron los siguientes resultados 32 S, 13 AV y 16 N; con una FA de 39 y una FR de 63%. El director sí toma en cuenta los puntos de vista de los docentes antes de dar una sanción o felicitación, de hecho la felicitación o sanción de los docentes debe estar basada en el mérito de la competencia y no en preferencias personales. Es por ello que se establecen criterios de desempeño racionales; es decir, se toman en cuenta logros, formación, experiencia y capacidad de un trabajador.

La burocracia pretende que la conducta de sus miembros sea previsible. Para ello establece normas, reglamentos, orden jerárquico, define responsabilidades, etc., que aseguren la conducción rutinaria en la ejecución de tareas y la estandarización del desempeño de los participantes con el propósito de lograr la máxima eficiencia en la institución.

La nueva cultura escolar establece las responsabilidades que le corresponden a cada cual, uno de los rubros que tiene que ver con docentes y directivos es otorgar reconocimientos verbales y por escrito al trabajo y esfuerzo productivo de transformación escolar e innovación pedagógica, así como sancionar, en caso de ser requerido.

4.1 Tipo de Poder: Autoridad.

Steven Lukes (1985) dice en su tipología del poder, que una situación comporta autoridad cuando “B obedece porque reconoce que la orden de A es razonable en términos de sus propios valores”, bien porque su contenido es legítimo y razonable, bien porque se ha llegado a él a través de un procedimiento legítimo y razonable.

Autoridad es un concepto que implica distinción entre un grupo con respecto a otras personas; diferencian a quienes “mandan” de quienes “obedecen” Esta diferenciación pone en evidencia una división de funciones que no excluye sino que corresponden.

En el ítem 1 que dice: “El director define los objetivos del proyecto escolar a través de una reunión colegiada”. se obtuvieron 39 S, 17 AV y 5 N; una FA de 48 y una

FR de 78%. De acuerdo con el resultado obtenido de éste ítem se puede apreciar que el buen desempeño del directivo está determinado, en buena parte, por el ejercicio del poder que se correlaciona directamente con la forma en la que se toman las decisiones.

Es por ello que las posibilidades de éxito del proyecto escolar se verán reflejados en la toma de decisiones del directivo, siendo a través de las reuniones colegiadas que son el verdadero corazón del trabajo en equipo.

En general, la forma de conducir una reunión depende de la autoridad o del carácter del directivo. Los que tienden a ser autoritarios son los que hablan y controlan durante la reunión.

En el ítem 5 en donde se pregunta: “El director tiene iniciativa propia al definir los objetivos escolares del proyecto escolar”, se obtuvo el siguiente resultado 28 S, 24 AV y 9 N; con una FA de 40 y una FR de 66%. A través de este porcentaje obtenido se puede apreciar que el director sí tiene iniciativa propia en la definición de objetivos, considerando esto se puede afirmar que el director es una pieza clave para promover y apoyar las acciones del proyecto escolar, lo que haga o deje de hacer el director conlleva a resultados concretos que fortalecen o disminuyen las condiciones consideradas como propiciadoras del trabajo colectivo y participativo entre el personal a su cargo.

En el ítem 7 que dice: “El director funge como coordinador en la elaboración del proyecto escolar”, se obtuvieron las siguientes respuestas 37 S, 20 AV y 4 V; con una FA de 47 y una FR de 77%. De acuerdo a los resultados que se ven en este ítem, se aprecia que en la actualidad el directivo sí funge como coordinador, esto es debido a que la propuesta para enfrentar el reto en el marco de la administración y organización escolar considera la necesidad de delegar funciones tanto en lo administrativo como en lo pedagógico, asegurando así disminución del control burocrático y mayor participación e involucramiento de toda la comunidad educativa, en donde el objetivo principal del proyecto escolar es que el director sea el coordinador.

En el ítem 9 que dice: “El director es quien encabeza la puesta en marcha del proyecto escolar”, se obtuvieron las siguientes respuestas 37 S, 15 AV y 9 N; con una FA de 45 y una FR de 73%. Se puede observar en este porcentaje que el director sí encabeza la puesta en marcha del proyecto escolar, ya que es este quien ejerce el liderazgo en los centros escolares, siendo ésta una labor difícil que requiere de mucho compromiso del directivo, pues impone la necesidad de dirigir un proyecto escolar definido y coherente, conducido con convicción y capacidad, en un ambiente de armonía y participación comprometida, ya que el subordinado da por hecho que es una actividad inherente a la función del director como parte importante para mantener el principio de autoridad y responsabilidad.

En el ítem 16 que dice:“El personal docente se siente apoyado por el director al definir los objetivos por alcanzar en el proyecto escolar”. Basándose en las respuestas obtenidas que son 43 S, 13 AV y 5 N, con una FA de 50 y una FR de 81%, se puede afirmar que el personal docente sí se siente apoyado por el director al definir los objetivos por alcanzar en el proyecto escolar.

El director puede propiciar la participación de los miembros del plantel reconociendo los aciertos y las buenas ideas que expresan, brindándoles el apoyo necesario para el logro de los objetivos planteados en el proyecto escolar.

En el ítem 19 que dice:“Las comisiones que se repartieron para ejecutar el proyecto escolar fueron aceptadas por los compañeros de manera cordial”. Se obtuvo el siguiente resultado 42 S, 13 AV y 6 N; con una FA de 49 y una FR de 80%, como ya se había analizado anteriormente, el proyecto escolar planeado en el consejo técnico y coordinado por el director de la institución son opciones de planeación, basadas en la participación colectiva para impulsar la corresponsabilidad en la toma de decisiones, por lo tanto en este ítem la respuesta es positiva en el hecho de que todo esto se vaya ejecutando de manera cordial como fue planeado, dando como resultado la integración de los docentes en un equipo de trabajo, partiendo del reconocimiento de sus responsabilidades en función de las potencialidades de cada participante para ejecutar la comisión asignada.

En el ítem 20 que dice: "Los docentes se sienten sometidos a las decisiones del director en la participación del proyecto escolar" se obtuvieron las siguientes respuestas 7 S, 25 AV y 29 N; con una FA de 20 y una FR de 32%. En donde la gran mayoría de los encuestados contestaron que no se sienten sometidos a participar en el proyecto escolar. Esto es debido a que se busca la integración de docentes y directivos en un equipo de trabajo que, partiendo del reconocimiento de sus responsabilidades apuntan a propósitos comunes, es por ello que el proyecto escolar se ha visto como medio viable para concretar ideas, aspiraciones, retos y objetivos que las escuelas y la zona o sector consideren los más pertinentes para enfrentar conjuntamente los problemas educativos. El proyecto escolar significa la posibilidad de conciliar los propósitos de la política educativa con lo que la escuela enfrenta cotidianamente en su quehacer.

4.3 Tipo de Poder: Influencia.

Dentro de la tipología de poder según Lukes Steven (1985) nos dice que existe influencia donde A, "sin recurrir a una amenaza tácita o franca de privación rigurosa, hace que B cambie el curso de su acción"

En el ítem 6 que dice: "El director motiva a su personal docente durante la realización del proyecto escolar" 42 de los encuestados contestaron que S, 13 AV y 6 N, con una FA de 49 y la FR de 80%, de acuerdo al resultado obtenido en

este ítem se puede afirmar que el director sí motiva a su personal docente, siendo esta motivación para la conducción académica, la cual facilita la intervención y participación en la toma de decisiones de quienes están involucrados directamente en la tarea educativa.

Es por ello que el director debe lograr en su gestión el desarrollo de la motivación y la creatividad entre todo el personal docente mediante una buena comunicación, relaciones interpersonales y el apoyo mutuo, propiciando un ambiente favorable para el autodesarrollo de sus docentes y de la escuela misma.

En el ítem 11 que dice: "Las relaciones interpersonales que se establecen durante el proceso de la elaboración del proyecto escolar entre los docentes y el director son cordiales"; al respecto, 41 de los encuestados contestaron S, 15 AV y 5 N, con una FA 49 y la FR de 80%; las relaciones interpersonales se dan de manera cordial entre el personal y el director. Como se mencionó en el ítems anterior, mediante una buena comunicación y manteniendo buenas relaciones se conlleva a un ambiente favorable de trabajo propiciando mejores resultados; de tal manera, la comunicación siempre será vital en toda institución, permitiendo se vuelvan estas instancias idóneas para concretar objetivos del proyecto escolar. Es por ello, las relaciones interpersonales establecidas serán fundamentales en la medida en que permitan establecer procesos de comunicación y diálogos necesarios para los acuerdos y toma de decisiones.

En el ítem 12 que dice:“El personal docente participa en la toma de decisiones en la elaboración del plan de trabajo que se llevará a cabo en el proyecto escolar” 51 contestaron S, 8 AV y 5 N, la FA 55 y la FR 90%. De acuerdo a las respuestas obtenidas el personal docente sí participa en la toma de decisiones en la elaboración del plan de trabajo del proyecto escolar. En este sentido, se considera que los directivos son agentes de cambio, claves para la transformación escolar; de su participación depende que la escuela se fortalezca en sus dos principales sustentos: el trabajo docente y la organización colegiada para la toma de decisiones.

Por lo anterior, el trabajo del directivo debe trascender la escuela y articularse con la comunidad, autoridades educativas y gubernamentales; pero para que esta tarea pueda realizarse, es necesario contar con dos actitudes: compromiso y entusiasmo, en donde la participación del personal docente es importante en la construcción del proyecto escolar, ya que, con esto permite fomentar y apoyar la construcción del mismo, encontrando opciones de solución que conjunten los esfuerzos individuales, a fin de definir metas y tareas comunes par transformar la vida escolar.

En el ítem 14 que dice:“La imagen que tienen del director los padres de familia respecto al rol que desempeña es buena” 34 contestaron que S, 19 AV y 8 N; la FA 44 y de FR 71%. Es notorio, la mayoría de los encuestados respondió

siempre, reconociendo el buen desempeño por parte del director frente a la imagen que los padres de familia tienen respecto a él; es por ello, la comunicación será otro factor importante de competencia tanto al director como al personal docente para mantener y cuidar la imagen formulada por los padres de familia, de tal manera que esto conlleve a una mejor organización escolar; pues hoy en día, los directivos de las instituciones educativas se enfrentan cada vez a mayores exigencias, no sólo ante los padres de familia, sino también ante autoridades educativas.

En el ítem 15 refiere: "El personal docente ha mostrado entusiasmo en la elaboración del plan de trabajo que se llevará a cabo en el proyecto escolar". 40 contestaron S, 16 AV y 5 N, la FA de 48 y la FR de 79%; como se observa el personal docente se ha mostrado entusiasta en la elaboración del plan de trabajo del proyecto escolar; como ya se mencionó anteriormente, todos los sujetos relacionados con la escuela deben hacer suya la gestión escolar, anulándose así la tradicional división de trabajo entre los encargados de planificar y los operadores, ya que esto no es funcional en el proyecto escolar, sino se pretende que todos los sujetos involucrados en el mismo deben hacer suyas, como una sola, ambas tareas.

El ítem 18 enuncia: "Se cumplen las reglas que se establecieron en el proyecto escolar". Se obtuvieron 35 respuestas de S, 22 AV y 4 de N, y una FA de 46 y una FR de 75%. Se puede afirmar sí se respetan las reglas establecidas en el

proyecto escolar, como se había mencionado anteriormente, las reglas se definen perfecta y anticipadamente cómo deberá funcionar la organización. Se establecen por escrito una serie de normas y reglamentos que buscan abarcar y encuadrar dentro de un esquema predefinido, todo lo que pudiese ocurrir dentro de la realización del proyecto escolar. Estas reglamentaciones son racionales porque presentan coherencia con los objetivos que se pretenden alcanzar. También son legales porque otorgan a las personas autoridad y poder para castigar o sancionar a los subordinados conforme a la disciplina establecida. Aunque el proyecto, como forma de trabajo tiene su base en el consenso y la democratización de las acciones la figura de autoridad del director debe ser reemplazada por su liderazgo.

En el ítem 24 que dice: "Al realizar el reparto de comisiones que se llevarán a cabo dentro del proyecto escolar el director da prioridad a algún maestro argumentando que él tiene tal habilidad" se obtuvieron las siguientes respuestas 22 S, 19 AV y 20 N; y una FA de 32 y una FR 52%. El director sí da prioridad a algún maestro al realizar el reparto de comisiones que se llevarán a cabo dentro del proyecto escolar, pero es importante que la promoción de las personas esté basada en el mérito y en la competencia técnica, y no en preferencias personales. Es por ello que se deben establecer criterios de desempeño racionales; es decir, se deben tomar en cuenta logros, formación, experiencia y capacidad de un trabajador, para ser comparados en relación con el cargo o función para los cuales están siendo considerados.

La tarea que tendría que asumir el directivo en este proyecto es de gran importancia. No sólo de coordinar y liderar el desarrollo propuesto por las escuelas, las zonas o los sectores en sus proyectos, sino de generar de manera continua propuestas de renovación. Es decir, no se trata solamente de administrar los procesos que determina el sistema educativo en el que se trabaja, sino la posibilidad de construir un proyecto escolar, acorde con los objetivos que marcan las políticas educativas contemporáneas y con lo que establecen las distintas organizaciones escolares con las que interactúa; en el mismo sentido en que fueron definidos los elementos de interrelación entre la escuela y sujetos educativos.

4.4 Análisis Descriptivo

Del total de los 61 maestros encuestados, y en cuyos centros de trabajo se lleva a cabo el desarrollo del Proyecto Escolar; el 49% son mujeres y el 51% son hombres; la edad promedio es de 36 años, el 38% tiene de 24 a 35 años, el 51% tiene entre 36-47 años y el 11% es de 48-57 años. A través de este análisis se pretende describir, de acuerdo a la tipología que se estableció en esta investigación (Coerción, autoridad e influencia), cual de estos es más alto y es más bajo.

No.	S	AV	N	FA	FR
1	39	17	5	48	78%
2	12	35	14	30	48%
3	25	19	17	35	57%
4	47	10	4	52	85%
5	28	24	9	40	66%
6	42	13	6	49	80%
7	37	20	4	47	77%
8	33	16	12	41	67%
9	37	15	9	45	73%
10	6	14	41	13	21%
11	41	15	5	49	80%
12	51	8	5	55	90%
13	21	20	20	31	51%
14	34	19	8	44	71%
15	40	16	5	48	79%
16	43	13	5	50	81%
17	34	20	7	44	72%
18	35	22	4	46	75%
19	42	13	6	49	80%
20	7	25	29	20	32%
21	23	29	9	38	61%
22	15	15	31	23	37%
23	32	13	16	39	63%
24	22	19	20	32	52%

Cuadro general de los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas.

Como se puede observar en el cuadro general los ítems 4 y 12 son los que presentan rasgos más altos, el ítem 12 que dice: “El personal docente participa en la toma de decisiones en la elaboración del plan de trabajo que se llevará a cabo en el proyecto escolar”. Por las respuestas dadas, el trabajo del Proyecto Escolar es una acción colegiada, en la que el directivo debe trascender, en este sentido se considera que sea agente de cambio, clave para la transformación escolar; de su participación depende que la escuela se fortalezca en sus dos principales sustentos: el trabajo docente y la organización colegiada para la toma de decisiones.

Es por ello, el directivo debe tomar en cuenta algunas implicaciones, posibles, que influyen de manera decisiva en el desarrollo del grupo, compartiendo un sentido de propósito y participación en él, de manera voluntaria.

Una vez que se ha encontrado el sendero correcto, el directivo necesita estar más interesado en su personal, ya que los docentes requieren de ser dirigidos con diplomacia y tacto; es importante llevarlos a alcanzar la meta que han establecido juntos; éste es el momento de ser un negociante, su habilidad para influenciar e inspirar ayudará a que el desarrollo del proyecto escolar termine con éxito.

Otro de los ítem más altos es el 4 éste dice:”Al tomar una decisión sobre las metas que se pretenden alcanzar en el proyecto escolar, el director realiza un consenso

en la reunión colegiada”. Como se había mencionado anteriormente, es importante realizar reuniones colegiadas continuamente para establecer los objetivos del proyecto escolar, ya que el momento productivo llega cuando el colectivo empieza a proponer, a trazar propósitos y metas para atender la problemática en que sus miembros coinciden; es entonces cuando el liderazgo del director permite a los docentes actuar comprometidamente en el diseño del proyecto, esto es delegar la autoridad de acuerdo con la responsabilidad de cada integrante dentro de la reunión colegiada en donde se establecen consensos y se planea el proyecto escolar.

Uno de los ítem más débiles fue el 10 que dice:”Al tomar una decisión sobre el funcionamiento de la escuela el director toma posturas unipersonales como diciendo: “Yo aquí soy la autoridad”. De acuerdo al resultado obtenido, se puede decir que las posturas unipersonales y autoritarias por parte del director no se dan, ya que en la actualidad es fundamental una coordinación y conducción directiva que facilite la intervención y participación en la toma de decisiones de quienes están involucrados directamente en el proyecto escolar, es por ello, los cambios en la forma de conducir los procesos educativos implican necesariamente una reorganización en las actividades, en la distribución de roles o papeles, en las formas de participación, en el ejercicio de la autoridad y en las relaciones interpersonales.

Otro de los ítem más débiles fue el 20 que dice: "Los docentes se sienten sometidos a las decisiones del director en la participación del proyecto escolar". Dentro del proyecto escolar se busca la integración de docentes y directivos en un equipo de trabajo que, partiendo del reconocimiento de sus responsabilidades apuntan a propósitos comunes, por esto, el proyecto escolar se ha visto como medio viable para concretar ideas, aspiraciones, retos y objetivos que las escuelas la zona o sector consideren los más pertinentes para enfrentar conjuntamente los problemas educativos. El proyecto escolar significa la posibilidad de conciliar los propósitos de la política educativa con lo que la escuela se enfrenta cotidianamente en su quehacer.

La escuela actual vive una estrategia de cambio, centrada en las acciones que realizan sus miembros de una manera participativa, reflexiva e integrada que conlleva a un cambio de actitudes para enfrentar nuevas tareas. El directivo debe lograr en su gestión una dirección participativa involucrando a todo el personal en la definición, análisis y solución de los problemas, así como en la toma de decisiones estratégicas.

Se obtuvo un índice general sobre cada uno de los tipos de poder, para lo cual sumamos las FR y lo dividimos entre el número total de preguntas obteniéndose los siguientes resultados:

Poder -Coerción	57%
Poder -Autoridad	70%
Poder -Influencia	71%

El poder ejercido a través de la de coerción es el más bajo, con un 57%, Steven Lukes (1985) sostiene que la coerción se da, cuando A consigue la obediencia de B mediante una amenaza de privación dondequiera que hay “un conflicto en torno a los valores de la acción entre A y B”. Este tipo de poder fue el más bajo en comparación con influencia y autoridad, considero que el poder coercitivo se fundamenta en el miedo, tanto del director como del docente. Los directivos tienden apoyarse en el poder coercitivo cuando temen que no obtendrán sumisión.

Es el enfoque de la “mano dura”, que pocos defienden en público pero muchos están dispuestos a usar, bien porque les parece justificado frente a otras amenazas más graves que se cierra sobre el directivo, bien porque lo consideran conveniente y parece funcionar en ese momento. Pero su eficacia es mera ilusión.

El director que controla a los demás por medio del miedo descubrirá que su control es reactivo y temporal. Desaparece cuando desaparece el director, o el sistema de control. A menudo moviliza las energías creativas de los seguidores para unirse y resistir por miedo de formas tan creativas como descontroladas.

El poder coercitivo impone una carga psicológica y emocional tanto al directivo como a los maestros.

En el poder coercitivo se tiene menos participación, debido que es donde no se toma en cuenta el punto de vista de los docentes y es difícil lograr consensos y motivación hacia el trabajo, ya que todo se da de manera forzada.

El poder de Autoridad en donde se obtuvo un 70 %; según Steven Lukes (1985) dice en su tipología del poder, que una situación comporta autoridad cuando “B obedece porque reconoce que la orden de A es razonable en términos de sus propios valores”, bien porque su contenido es, legítimo y razonable, bien porque se ha llegado a él a través de un procedimiento legítimo y razonable.

El responsable de dirigir una institución educativa, en cualquiera de los niveles y modalidades de educación, más que un administrador tendrá necesariamente que ser un líder educacional, para lograr los objetivos que se esperan de su gestión en las condiciones actuales de nuestro sistema educativo.

No basta con reunir los requisitos necesarios para el cargo ni con acumular una larga experiencia docente y de dirección. Las posibilidades de éxito en la actualidad encuentran sus raíces fundamentales en la capacidad del dirigente de

afianzar los mejores valores de lo humano y proyectarlos al futuro, con lo más avanzado de la dirección científica.

El poder a través de la influencia es el que resultó más fuerte con un 71%; según Lukes Steven (1985) nos dice: que existe influencia donde A, “sin recurrir a una amenaza tácita o franca de privación rigurosa, hace que B cambie el curso de su acción” .Como se había mencionado anteriormente, la exigencia actual es más de una dirección de coordinación y participación, provocando la participación más activa por parte del personal docente.

Cada vez más se reconoce que las buenas relaciones conducen a un trabajo de equipo positivo, obteniendo eficacia en el grupo en donde los individuos deciden continuamente qué es lo bueno, lo correcto y lo equitativo.

El director es un profesionalista que tiene como función ejercer la administración y organización de una escuela, es decir, guiar el trabajo y propiciar el desarrollo de los miembros del plantel educativo. El director, como persona, es un ser que tiene ante sí un gran compromiso social como agente de cambio, al tener bajo su dirección a los docentes de la escuela; de ahí la importancia que tiene el desarrollar su función de una manera efectiva, conforme a los objetivos establecidos y, por lo tanto, la necesidad de estar bien preparado pedagógicamente y de superarse como profesionalista permanentemente.

La función directiva significa una gran coordinación de las actividades del personal que labora en la institución, no se requieren de posturas unipersonales o autoritarias para que el directivo organice tanto el trabajo administrativo como pedagógico con el personal a su cargo, se ha visto en los resultados que el personal docente está capacitado para tomar decisiones y participar activa y voluntariamente en el desarrollo del proyecto escolar.

Hay situaciones en las instituciones en que los diferentes tipos de poder se manifiestan, en diferentes momentos, ya que el individuo es variable, sí partimos de la idea de que el individuo cada día es diferente; el poder que se ejerce en ellos es variable. Aún así el ideal del ejercicio del poder es la influencia.

4.4.1 Análisis Correlacional de Género

A continuación vamos a ver la variable de género (Hombre- Mujer), de la tipología del poder presentado en un cuadro general.

No. De ítems	Hombres	Mujeres
1	25	22.5
2	15	14.5
3	23	11.5
4	24.5	27.5
5	20.5	19.5
6	25.5	23

7	26	21
8	23.5	17.5
9	25.5	19
10	5.5	7.5
11	24.5	24
12	27	28
13	15	16
14	22.5	21
15	24.5	23.5
16	26.5	23
17	25.5	18.5
18	23	23
19	21.5	27
20	10.5	9
21	22.5	15
22	11	11.5
23	23	15.5
24	18	13.5

Haciendo el análisis de acuerdo a los resultados obtenidos se puede apreciar que de manera general el hombre sale más alto. Esto se puede atribuir a que la carrera de las mujeres sirve para poner de relieve las profundas tensiones micropolíticas que existen entre hombres y mujeres en la escuela.

Marland (1982) señala que “ en la creciente bibliografía sobre la organización escolar se ha prestado insuficiente atención a la política de poder y rol estereotipado que resulta heredar la oposición hombre-mujer en la administración de la escuela” (pg. 11).

A partir de este momento vamos a establecer si existe o no correlación entre hombre y mujer manejados por cada uno de los tipos de poder.

Para obtener la FA en cada uno de los ítems se multiplicó el número de encuestados que contestaron la opción S x 1 y el número de encuestados que contestaron AV x .5 lo que nos da un indicador numérico para cada uno de los ítems. Y la FR se realizó con la regla de 3.

Iniciaremos el análisis de acuerdo con la tipología establecida.

Tipo de Poder Coerción.

No. De ítems	Hombre	Mujer	Total FA
2	15	14.5	30
3	23	11.5	35
4	24.5	27.5	52
8	23.5	17.5	41
10	5.5	7.5	13

13	15	16	31
21	22.5	15	38
23	23	15.5	39
Total de encuestados	31	30	61
Porcentaje	31%	26%	57%

Como se puede observar el cuadro en la mayoría de los ítems que corresponde al tipo de poder de coerción sale más alto el hombre, esto se atribuye a que la mayoría de los hombres muestra resistencia al ser controlados por la autoridad, en cambio las mujeres no lo sienten así debido a que en nuestra cultura el hombre es quien ejerce la autoridad en los hogares, y en su mayoría la mujer obedece.

Tipo de Poder Autoridad

No. De ítems	hombre	mujer	Total FA
1	25	22.5	48
5	20.5	19.5	40
7	26	21	47
9	25.5	19	45
16	26.5	23	50

17	25.5	18.5	44
19	21.5	27	49
20	10.5	9	20
Total de encuestados	31	30	61
Porcentaje	37%	33%	70%

Dentro del tipo de poder de autoridad se puede observar que en lo que respecta al género, el hombre obtuvo los puntajes altos, esto es debido a que la autoridad implica obediencia sobre quien se aplica y obliga a que se someta a la autoridad, y a este le resulta difícil debido a la percepción de autoridad que se tiene en nuestra cultura el hombre es quien manda, en cambio el sexo femenino no la resiente tanto porque ve la autoridad como la capacidad de fuerza de convicción, sea a través del discurso, el acto o silencio como imposición no violenta y connatural.

Tipo de Poder: Influencia

No. De ítems	Hombres	Mujeres	Total de FA
6	25.5	23	49
11	24.5	24	49
12	27	28	55
14	22.5	21	44

15	24.5	23.5	48
18	23	23	46
22	11	11.5	23
24	18	13.5	32
Total de encuestados	31	30	61
Porcentaje	36%	35%	71%

Dentro del tipo de poder influencia resulta ser el idóneo tanto para hombres y para mujeres porque ambos lo perciben igual, siendo éste el que les permite coordinarse y tomar decisiones dentro del proyecto escolar libremente.

Para determinar si existe o no correlación entre la variable género y la percepción que tienen los docentes con cada uno de los tipos de poder se utilizó el estadístico denominado R de Pearson, obteniendo los siguientes resultados:

VARIABLES		R DE PEARSON
Género-Coerción	.73	Correlación positiva media
Género-Influencia	.93	Correlación positiva perfecta
Género-Autoridad	.89	Correlación positiva muy fuerte
General	.82	Correlación positiva muy fuerte.

Como se puede observar en el cuadro anterior entre la variable género se puede considerar que en cada uno de los tipos de poder se dio una correlación positiva, siendo el más alto el de influencia, como ya lo habíamos mencionado anteriormente.

4.4.2 Análisis Correlacional de Edad

Para analizar sí existe o no relación entre la edad y el tipo de poder se presenta un cuadro general para ver los resultados en cada uno de los respectivos ítems de los tipos de poder.

No. De ítems	24-35 años	36-47 años	48-57 años
1	18.5	25.5	3.5
2	11.5	14.5	3.5
3	13.5	17.5	3.5
4	20	28.5	3.5
5	10	27	3
6	18.5	27	3
7	18	26	3
8	15	22.5	3.5
9	17.5	23.5	3.5
10	3	8	2
11	18.5	26.5	3.5
12	17	26	2
13	11.5	16	3.5

14	14.5	25.5	3.5
15	15.5	29	3.5
16	17.5	28.5	3.5
17	14	27	3
18	15	28	3
19	16.5	29	3
20	7.5	9.5	2.5
21	13	22	2.5
22	7.5	12.5	2.5
23	13	22.5	3
24	10.5	18	3

Como se puede observar el cuadro general se establecieron tres rangos de edad que van de: 24 a 35 años, 36 a 47 años y de 48 a 57 años; que de acuerdo al resultado se observa más fuerza de decisión entre los docentes de 36 a 47 debido a la experiencia y madurez que han logrado en esta trayectoria, y esto les permite ir aprendiendo como se maneja el poder dentro de las instituciones educativas.

En el rango de 36 a 47 años, se ha provocado una competencia constante entre ellos de este rango y los de 24 a 35 años, pero los primeros denotan más experiencia y un poco más de saber en los objetivos de su lucha.

Se analizará el resultado obtenido en cada uno de los tipos de poder que se establecieron en esta tipología

Tipo de poder coerción

No de ítems	24-35 años	36-47 años	48-57 años	Total de FA
2	11.5	14.5	3.5	30
3	13.5	17.5	3.5	35
4	20	28.5	3.5	52
8	15	22.5	3.5	41
10	3	8	2	13
13	11.5	16	3.5	31
21	13	22	2.5	38
23	13	22.5	3	39
Total de encuestados	23	33	7	61
Porcentaje	19%	22%	16%	57%

Como se puede observar el cuadro, los profesores de 36 a 47 años, sienten fuertemente el poder coercitivo oponiéndose a éste, ya que coarta su actividad o iniciativa de cualquier índole, sintiéndose frenados por el control ejercido del directivo; en cambio los docentes de 24 a 35 años no sienten tanto el poder

coercitivo debido a la inexperiencia y a los deseos de poner en práctica sus estrategias de nuevo ingreso y no lo ven perjudicial sino aceptable y los de 48 a 57 años se dedican hacer su labor ya que han invertido muchos años que no quieren problematizarse.

Tipo de poder autoridad

No. De ítems	24-35 años	36-47 años	48-57 años	Total de FA
6	18.5	27	3.5	49
11	18.5	26.5	3.5	49
12	22.5	29	3.5	55
14	14.5	25.5	3.5	44
15	15.5	29	3.5	48
18	15	28	3	46
22	7.5	12.5	2.5	23
24	10.5	18	3	32
Total de encuestados	23	31	7	61
Porcentaje	24%	29%	17%	70%

En el tipo de poder de autoridad de igual manera se puede observar que los índices más altos están en el rango de 36 a 47 años, acepta la autoridad que ejerce el director, pero pone en balance sus intereses provocando la reducción de obediencia, en cambio los docentes de 24 a 35 años ven en el director la autoridad como la fuente de legitimación de las jerarquías de decisión y de mando, así como la obligación de someterse a reglas establecidas. El rango de 48-57 años reconoce la posición de la autoridad que ejerce el director, inclinándose a apoyar las propuestas que hagan la vida más fácil y defendiendo sus privilegios.

Tipo de poder influencia

No. De ítems	24-35 años	36-47 años	48-57 años	Total de FA
1	18.5	25.5	3.5	48
5	10	27	3	40
7	18	26	3	47
9	17.5	23.5	3.5	45
16	17.5	28.5	3.5	50
17	14	27	3	44
19	16.5	29	3	49
20	7.5	9.5	2.5	20
Total de encuestados	23	31	7	61

Porcentaje	24%	30%	17%	71%
------------	-----	-----	-----	-----

En el tipo de poder de influencia se vio mayor aceptación en el rango de 36-47 años debido a la experiencia y al rol que juegan en la institución. Viendo en este tipo de poder como el más aceptable para realizar su trabajo.

Dentro del rango de 24 a 35 años ven este tipo de poder como el idóneo para el inicio de su carrera, asumiendo y cumpliendo estratégicamente las reglas que posteriormente le dará la experiencia y el acceso a los canales de la influencia política.

Del rango de 48 a 57 años se entrevistaron sólo 7 personas, pero la mayoría optaba por no complicarse en las respuestas argumentando que el director hacía lo que tenía que hacer.

Aquí, pues, la política de cambio se expresa en términos de conflictos generacionales.

Para determinar si existe o no relación entre la variable edad y la variable tipo de poder se utilizó el estadístico denominado chi cuadrada obteniendo los siguientes resultados:

EDAD	VALOR DE LA CHI CUADRADA
Edad-Coerción	3.46210
Edad-Autoridad	2.7766
Edad-Influencia	2.96153

Estos valores son inferiores a la chi cuadrada teórica, según los grados de libertad y el nivel de confianza que le corresponde, por lo que se concluye que no existe relación entre ambas variables.

CONCLUSIONES

El tipo de poder que ejerce el directivo en el desarrollo del proyecto escolar es de influencia obteniendo un 71%. En la tipología que se estableció sobre el “ poder” se dice que existe influencia donde A, “sin recurrir a una amenaza tácita o franca de privación rigurosa hace que B cambie el curso de su acción”. Es por ello que durante el desarrollo del proyecto escolar se requiere que el directivo tenga una función de coordinación y participación, provocando así el logro de los objetivos propuestos de una manera cordial y efectiva.

Reconociendo así que el papel del directivo es fundamental en el desarrollo del proyecto escolar, exigiéndole un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personal y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Ya que como se ha analizado, logra más con el ejemplo de su coherencia que con la autoridad que procede de su nombramiento.

La relación que se observo entre el género del encuestado y su percepción sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar, se vio por igual aceptación entre el hombre y la mujer ya que ambos lo perciben como el idóneo para realizar su trabajo de manera cordial y con libertad de organización. Dando como resultado una correlación positiva

En lo que respecta a la relación entre la edad del encuestado y su percepción sobre el tipo de poder que ejerce el director en el desarrollo del proyecto escolar no fue muy significativo en comparación con autoridad ya que salieron similares por lo tanto se concluye que no existe relación entre ambas variables.

Existen situaciones en las instituciones en que los diferentes tipos de poder se manifiestan, en diferentes momentos, ya que el individuo es variable, y sí partimos de la idea de que el individuo cada día es diferente; el poder que se ejerce en ellos es variable. Sí bien el ideal del ejercicio del poder es la influencia, como se ha visto en el análisis, logrando con ello un trabajo de coordinación y disposición por parte del colectivo docente.

En la actualidad el trabajo directivo debe trascender, en este sentido se considera que los directivos son agentes de cambio, clave para la transformación escolar, de su participación depende que la escuela se fortalezca en sus dos principales sustentos: el trabajo docente y la organización colegiada para la toma de decisiones.

Dentro del análisis que se realizó los rasgos más fuertes fueron de los ítems 12 y 4, que de acuerdo al resultado obtenido el ítem 12 dice que el personal docente sí participa en la toma de decisiones en la elaboración del plan de trabajo que se llevará a cabo en el proyecto escolar; esto es debido a que la escuela es una organización formal porque está compuesta por un conjunto de personas que

tienen a su cargo una función, dentro de una estructura definida (jerarquía), poseen formas establecidas de coordinación y comunicación y realizan actividades mediante ciertos recursos técnicos que buscan alcanzar fines previamente establecidos y el trabajo en equipo dará como resultado que el proyecto escolar se desarrolle con éxito.

El ítem 4 dio como resultado que el director sí realiza un consenso en la reunión colegiada para definir las metas que se pretenden alcanzar en el proyecto escolar, y como se había mencionado anteriormente, es importante realizar reuniones colegiadas continuamente para establecer los objetivos del proyecto escolar, ya que el momento productivo llega cuando el colectivo empieza a proponer, a trazar propósitos y metas para atender la problemática en que sus miembros coinciden; es entonces cuando el liderazgo del director permite a los docentes actuar comprometidamente en el diseño del proyecto.

Cabe mencionar que los rasgos más bajos se presentaron en donde el directivo pretende tomar posturas unipersonales y autoritarias y cuando pretende que los docentes sean sometidos a las decisiones del directivo sin tomar en cuenta su punto de vista; siendo que en la actualidad es fundamental una coordinación y conducción directiva que facilite la intervención y participación de los actores del proyecto escolar.

Las posibles aplicaciones de la investigación se darán en las instituciones educativas para diseñar organigramas e influir en los estilos de la gestión directiva, pretendiendo con ello lograr que:

- Los directivos transformen su gestión escolar a fin de propiciar un clima favorable para el trabajo en colectivo y la superación profesional de los docentes
- consoliden una nueva concepción de la función docente dentro del proyecto escolar.
- Tengan una visión de la gestión en forma integral, consciente, transformadora y participativa que la labor directiva no sea una construcción arbitraria y aislada.
- Propicien una nueva redefinición de tareas y responsabilidades entre los diferentes actores del proyecto escolar.

Dentro de las limitaciones para realizar esta investigación cabe señalar la falta de apertura en los centros de trabajo que sienten los docentes al expresarse con libertad sobre el rol del director y que quizá el de confianza sea quien le informe del contenido de la investigación y el resultado no sea confiable, es por ello que se optó por el muestreo de lugar.

Otra investigación que se puede realizar es una de corte cualitativa para observar si en las reuniones colegiadas se da este tipo de poder.

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Silva Adrián (1999), *Poder, gobernabilidad y cambio institucional en las universidades públicas en México, 1980-2000*, Aguascalientes, Memoria del V Congreso nacional de investigación educativa.
- American Psychological Association (2002), *Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association*, México, El Manual Moderno.
- Ball J, Stephen (1989), *La micropolítica de la escuela*. México, Paidós.
- Ceballos Garibay Héctor (1997), *Foucault y el poder*, México, Coyoacán.
- Cerecedo Mercado María Trinidad (2000), *El ejercicio del poder como transformación y conflicto en los centros educativos*, Manzanillo, Memoria del VI Congreso nacional de investigación educativa.
- Cervantes Galván Edilberto (1998), *Una cultura de calidad en la escuela*, México, Castillo.
- Cortés Camarillo Graciela (2000), *La autogestión y las relaciones de poder*. Manzanillo, Memoria del VI congreso nacional de investigación educativa.
- Díaz Barriga Ángel (1995), *Procesos curriculares, institucionales y organizacionales*, México.
- Elizondo Huerta Aurora (2001), *La nueva escuela I, dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.

- Elizondo Huerta Aurora (2001), *La nueva escuela II. dirección, liderazgo y gestión escolar*, México, Paidós.
- Ezpeleta Justa y Furlán Alfredo (2000) *La gestión pedagógica*. México. UNESCO.
- G. Deleuze (1987), *Foucault*, Barcelona, España. Paidós.
- Ghiglione Rodolfo (1989), *Las encuestas Sociológicas, teorías y prácticas*. México. Trillas.
- Foucault Michael (1996), *Las palabras y las cosas*, México, 1996.
- Foucault Michael (1991), *Microfísica del poder*, Madrid, España, Piqueta.
- Foucault Michael (1992), *El orden del discurso*, Madrid, España, Tusquets.
- Hayman John L.(1991), *Investigación y educación*, Barcelona, España, Paidós.
- Hernández Sampieri Roberto (1991), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Ibáñez Brambila Berenice (1999), *Manual para la elaboración de tesis*, México, Trillas.
- Lugo Hidalgo María de la Luz (1999) *Hacia una nueva visión de la gestión escolar*. Aguascalientes, Memoria del V Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Lukes Steven (1985), *El poder un enfoque radical*. siglo XXI editores, México.
- Pastrana Flores Leonor Eloina (2000) *Consejo técnico: ¿ Construcción colegiada del profesionalismo docente?*, Manzanillo, Memoria del VI Congreso Nacional de Investigación Educativa.
- Perassi Zulma (2003) *El director, un actor con autoridad y poder*, en URL: [http://www. Google.com.mx](http://www.Google.com.mx).

Ritzer George (1999), *Teoría sociológica contemporánea*. México, Mc Graw Hill.

Rodríguez Flores María E(1998) *Función Directiva Escolar*, México, Castillo.

Sánchez Vázquez A(1998), *El mundo de la violencia*, México, UNAM.

Schmelkes Sylvia (1999), *El sistema educativo visto desde el proyecto escolar*.

Aguascalientes, memoria del V Congreso nacional de investigación educativa.

Topete Barrera Carlos (2000) *Desafíos y políticas de formación para la gestión en*

educación media superior. VI Congreso nacional de investigación educativa.

Weber Max (1992) *Economía y Sociedad*, México, FCE.

ANEXO 1

CÉDULA DEL CUESTIONARIO

Conteste las siguientes cuestiones:

Edad_____ Sexo_____

INSTRUCCIONES: En las siguientes afirmaciones se mencionan una serie de conductas que pueden o no presentarse en tú Centro de Trabajo. Marca con una X la frecuencia con que se presentan:

SIEMPRE (S) ALGUNAS VECES (AV) NUNCA (N).

AFIRMACIONES	S	AV	N
1- El director define los objetivos del proyecto escolar a través de una reunión colegiada.			
2- El director es quien ejerce su autoridad al definir los objetivos planeados en el proyecto escolar.			
3- El director se muestra variable de carácter a lo que rutinariamente se le conoce cuando recibe una visita normativa.			
4- Al tomar una decisión sobre las metas que se pretenden alcanzar en el proyecto escolar el director realiza un consenso en la reunión colegiada.			
5- El director tiene iniciativa propia al definir los objetivos escolares del proyecto escolar.			
6.-El director motiva a su personal docente durante la realización del			

proyecto escolar			
7- El director funge como coordinador en la elaboración del proyecto escolar.			
8- El director actúa como administrador de los tiempos al vigilar la entrada y salida del personal docente en la institución educativa.			
9- El director es quien encabeza la puesta en marcha del proyecto escolar.			
10- Al tomar una decisión sobre el funcionamiento de la escuela el director toma posturas unipersonales como diciendo:“Yo aquí soy la autoridad”.			
11- Las relaciones interpersonales que se establecen durante el proceso de la elaboración del proyecto entre los docentes y el director es cordial.			
12- El personal docente participa en la toma de decisiones en la elaboración del plan de trabajo que se llevará a cabo en el proyecto escolar.			
13- El director utiliza argumentos legitimadores para tomar decisiones y mantener el control afirmando “porque así me lo ordenan” “porque así debe ser”.			
14- La imagen que tienen los padres de familia del director respecto al rol que desempeña es buena.			
15- El personal docente ha mostrado entusiasmo al elaborar el plan de trabajo que se llevará a cabo en el proyecto escolar.			
16- El personal docente se siente apoyado por el director al definir los objetivos por alcanzar en el proyecto escolar.			
17- El director maneja el control de autoridad a través del reglamento interno que se establece en la institución.			

18- Se cumplen las reglas que se establecieron en el proyecto escolar.			
19- Las comisiones que se repartieron para ejecutar el proyecto escolar fueron aceptadas por los compañeros de manera cordial.			
20- Los docentes se sienten sometidos a las decisiones del director en la participación del proyecto escolar.			
21- Cuando se da un incumplimiento el director toma una decisión conforme a lo que exige un reglamento laboral.			
22- El director muestra preferencia por algún maestro para que sea quien lleve la organización del proyecto escolar.			
23- El director toma los puntos de vista personales de los docentes antes de dar una sanción o felicitación.			
24- Al realizar el reparto de comisiones que se llevarán a cabo dentro del proyecto escolar el director da prioridad algún maestro argumentando que él tiene tal habilidad.			

¡ MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

ANEXO 2

OPERACIONALIZACION

RELACIONES DE PODER

DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Relaciones de directivo con los maestros	<ul style="list-style-type: none">- consensos-control-Anticipación-Presencia-Comunicación.- Apoyo	<ul style="list-style-type: none">-El director pide el apoyo a los maestros.-El director pide opinión a los maestros en la toma de acuerdos.- El director levanta un castigo a través de alguna acta.-Realiza comentarios antes de iniciar la reunión.-El director tiene preferencias por algún compañero.- El director se muestra altanero, autoritario o persuasivo en la reunión.-Cambia el tono de voz al dirigirse a los compañeros en una reunión.-El director establece los canales de comunicación en una reunión tanto verbales como escritos.-Los docentes se sienten apoyados por el director.

<p>Relaciones de los maestros con los directivos.</p>	<p>-Toma de decisiones. -Roles -Actitud. -Participación. -Iniciativa.</p>	<p>-Se toma en cuenta el punto de vista de los docentes. -Defienden los docentes sus intereses. - La actitud de los docentes es de molestia, de aceptación, resistencia o de impotencia. -El docente muestra iniciativa propia. -Participa el docente en la toma de decisiones. -El docente es capaz de proponer. - El rol del docente es activo, pasivo o indiferente.</p>
<p>Relaciones del colectivo docente</p>	<p>-Planeación. -Unidad. -Resistencia. -Normas. -sometimiento -Manipulación -Tolerancia</p>	<p>- Se planean en común acuerdo los objetivos por alcanzar en el proyecto escolar. - Se establecieron normas para realizar un trabajo organizado. - Al repartir las comisiones fueron aceptadas por todo el personal docente. - Los docentes se sienten sometidos en la participación del proyecto escolar.</p>