

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de Lima Norte.

TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN

AUTOR

César Martín Guevara Pérez

ASESOR

Álex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Setiembre, 2021

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo el analizar las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de Lima Norte. Para ello se plantean dos objetivos específicos: Identificar las metáforas con las que se percibe a la gestión escolar por parte de las propias docentes de dos colegios estatales de Lima Norte. Y caracterizar las metáforas vinculadas a la gestión escolar de dos colegios estatales de Lima Norte.

Para tal fin se elaboró un marco conceptual que nos permita definir la gestión escolar y la metáfora escolar. A su vez se plantea un marco contextual, donde se analizan informes emitidos por entidades supranacionales, documentos orientadores nacionales e investigaciones sobre metáforas aplicadas a la educación. A partir de ello se plantea a la metáfora escolar como instrumento de análisis para comprender a la gestión escolar.

El enfoque metodológico en el que se enmarca nuestra investigación es cualitativo con una única categoría de estudio: la gestión escolar. La técnica utilizada es la entrevista a profundidad en dos etapas a seis informantes de dos organizaciones escolares estatales pertenecientes a Lima Norte. A partir de las transcripciones se procedió al proceso de análisis utilizando el programa Atlas.ti, donde se depuraron los emergentes (156), se codificaron según metáfora conceptual (67) y orientación metafórica (20). Finalmente se caracterizaron con siete aspectos de nuestra definición de gestión escolar.

Se rescata la versatilidad de la metáfora escolar, lo que nos permite articular entre las perspectivas técnica, cultural y política de la gestión escolar, así como el uso de las metáforas escolares como estrategias de cambio. Resaltan las expresiones metafóricas que relacionan a los miembros de la organización escolar con partes del cuerpo, con relaciones sociales, de trabajo como sacrificio, desarrollo profesional docente como competencia y educación como viaje y fluido.



AGRADECIMIENTO

A las docentes que hicieron posible esta investigación, quienes abrieron las puertas de sus queridas cajas negras.

Al Dr. Álex, quien ha sido la brújula en este recorrido.



DEDICATORIA

A Inés y Roxana, por presentarme el mundo de la Educación.

A mis maestras y maestros.

A Rosa Esther... le habría encantado leer estas páginas.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
MARCO CONCEPTUAL	13
CAPÍTULO I: LA GESTIÓN ESCOLAR Y LAS METÁFORAS EN LA ESCUELA	13
1.1 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA GESTIÓN ESCOLAR	13
1.1.1 Perspectivas y dimensiones constitutivas de la organización escolar	13
1.1.2 Fases de modelos de gestión escolar.....	19
1.2 CULTURA ESCOLAR Y METÁFORA ESCOLAR.....	24
1.2.1 La cultura escolar, niveles y elementos.....	24
1.2.2 Las metáforas en el contexto de la organización escolar	30
MARCO CONTEXTUAL	35
CAPÍTULO II: ¿CÓMO SE ENTIENDE LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LOS DOCUMENTOS ORIENTADORES Y LAS INVESTIGACIONES SOBRE METÁFORAS?	35
2.1 LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LOS DOCUMENTOS ORIENTADORES ..	35
2.1.1 Marco supranacional	36
2.1.2 Marco nacional	39
2.2 LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LAS INVESTIGACIONES SOBRE METÁFORAS.....	43
CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO	47
3.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	47
3.2 ENFOQUE Y METODOLOGÍA.....	48
3.3 LA METÁFORA ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS. METÁFORA CONCEPTUAL, EXPRESIÓN METAFÓRICA Y METONIMIA.....	50
3.4 LA GESTIÓN ESCOLAR COMO CATEGORÍA DE ESTUDIO.....	51
3.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	52
3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO.....	53
3.7 ENTREVISTADAS	55
3.8 PROCESO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	56
3.9 PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	59
CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	61
4.1 TRANSVERSALES A LOS DISTINTOS ASPECTOS.....	66
4.1.1 Rol del director	66
4.1.2 Rol docente.....	69

4.1.3	Rol del estudiante	72
4.1.4	Rol de los padres de familia	73
4.1.5	Rol del entorno	75
4.1.6	Rol del MINEDU	76
4.1.7	Rol de la educación	77
4.2	PERSPECTIVA TÉCNICA.....	78
4.2.1	Gestión de las comunicaciones	78
4.2.2	Importancia de los instrumentos marco	80
4.2.3	Optimización de recursos	81
4.3	PERSPECTIVA CULTURAL	84
4.3.1	Cultura escolar	84
4.3.2	Labor docente.....	88
4.4	PERSPECTIVA POLÍTICA.....	88
4.4.1	Labor docente.....	89
4.4.2	Generación de resistencias.....	90
4.4.3	Resolución de conflictos	95
4.5	EMPODERAMIENTO DE ACTORES Y ESCUELA	98
4.5.1	Desarrollo profesional docente	98
4.5.2	Empoderamiento.....	101
4.5.3	Reconocimiento docente	101
4.6	PROCESOS PEDAGÓGICOS.....	103
4.6.1	Desarrollo cognitivo en estudiantes	103
4.7	LIDERAZGO PEDAGÓGICO.....	107
4.7.1	Gestión Pedagógica	107
4.8	PARTICIPACIÓN SOCIAL	110
4.8.1	Desarrollo humano promovido.....	110
CONCLUSIONES.....		115
RECOMENDACIONES		120
REFERENCIAS		122
APÉNDICES		127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Aspectos constitutivos en organizaciones genéricas relacionadas a las dimensiones de las organizaciones escolares	17
Tabla 2.	Elementos de la organización escolar desde sus perspectivas y dimensiones constitutivas.....	19
Tabla 3.	Consideraciones relacionadas a la gestión escolar contemplados por las entidades supranacionales	36
Tabla 4.	Consideraciones relacionadas a la gestión escolar contemplados por los documentos orientadores nacionales	39
Tabla 5.	Aspectos de la gestión escolar contemplados por los documentos orientadores nacionales	41
Tabla 6.	Aportes al análisis de la gestión escolar desde las investigaciones sobre metáforas	43
Tabla 7.	Preguntas de entrevista piloto	53
Tabla 8.	Preguntas de entrevista sometida a validación de expertos	53
Tabla 9.	Preguntas de entrevista final	54
Tabla 10.	Criterios de inclusión de informantes.....	56
Tabla 11.	Caracterización de informantes.....	56
Tabla 12.	Orientaciones metafóricas y Aspectos de la gestión escolar generados en Atlas.ti.....	58
Tabla 13.	Codificación sobre metáforas detectadas.....	58
Tabla 14.	Caracterización de hallazgos: correspondencia entre aspectos de la Gestión Escolar y las Orientaciones Metafóricas	63
Tabla 15.	Metáforas conceptuales de mayor abundancia en el discurso docente según cada organización escolar.	112
Tabla 16.	Aspectos de la gestión escolar contemplados por los documentos orientadores nacionales y por las organizaciones escolares analizadas.	114

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Perspectivas de la organización escolar.....	16
Figura 2.	Fases de los modelos de gestión escolar.....	22
Figura 3.	Niveles de la cultura escolar.....	29
Figura 4.	Distribución de las clases de metáforas en los niveles de gestión educativa..	32
Figura 5.	Fases de diseño de la investigación.....	50
Figura 6.	Red relacional entre aspecto y orientaciones metafóricas.....	59
Figura 7.	Diagrama relacional entre las orientaciones de hallazgos (codificación) y los aspectos de la Gestión Escolar	62
Figura 8.	Gestión Escolar en C1 y C2 desde las metáforas escolares	111



INTRODUCCIÓN

En el devenir académico sobre el problema educativo se han planteado distintos enfoques de análisis para comprender, regir y atender las necesidades y urgencias en los modelos de gestión existentes. Así, tenemos estudios que intentan entender la complejidad educativa a nivel local o nacional (UNESCO, 2017; Eguren et al., 2019). Como investigaciones que rescatan y profundizan en la gestión educativa desde miradas regionales más amplias y con instrumentos econométricos, como los estudios desde el Research on Improving Systems of Education (RISE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial.

En particular, para la gestión escolar se han planteado diversas perspectivas conceptuales que han ido especializándose. Sin embargo, existen pocos estudios que aborden un alcance más amplio, desde posturas interseccionales, que contemplen los diversos aportes conceptuales que se han construido para el desarrollo de la gestión escolar.

Dentro de estas posturas, es tradicionalmente más abordada la perspectiva técnica, por la herencia histórica propia de ciencias auxiliares como la administración y gestión de empresas; lo cual ha permitido que se generen aportes instrumentales y procedimentales con alto sesgo en esta perspectiva. Sin embargo, también se han desarrollado perspectivas que intentan responder a los vacíos planteados desde el debate académico, cuyo desarrollo ha sido cronológicamente posterior, como respuesta a la sofisticación propia de las necesidades sociales. Estas son las perspectivas cultural y política, las cuales dan mayor entendimiento a la lectura que puede darse de los fenómenos propios a la gestión escolar.

Es en base a estas tres perspectivas que podemos acercarnos a entender preguntas como la que plantea Eguren et al. (2019) sobre el rol del docente como intermediario entre interpretar el sentido y la filosofía del currículo nacional, convergerla con la cultura escolar y traducir dicha información a la sociedad sin apartarse de la acción pedagógica. O como el planteamiento de la OREALC (2004), que indica que las escuelas son comparables a cajas negras a las que no se puede acceder para entender su complejidad y mejorar su rendimiento. Por lo tanto, surge la necesidad de un mayor entendimiento de la gestión escolar, en específico en el contexto peruano.

Para realizar este análisis, rescatamos un instrumento que vincule las tres perspectivas y que nos permita profundizar en cómo dinamizan las organizaciones escolares con sus miembros y su entorno; así como ahondar en cómo se vivencia y es construida la gestión escolar. Es por esta razón que planteamos el uso de las metáforas escolares, entendidas como artefactos propios de la cultura escolar que vinculan los niveles más abstractos de la cultura escolar y permiten transmitirla, así como explicarla.

Con ello, presentamos el problema de investigación a manera de pregunta: ¿cuáles son las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de la ciudad de Lima? La línea de investigación en la que se inscribe el estudio es la escuela como organización educativa, en el eje de cultura escolar y subtema las metáforas de la organización escolar.

En base a la pregunta de investigación, se define como objetivo general el analizar las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de Lima Norte. Cuyos objetivos específicos son (i) el identificar las metáforas con las que se percibe a la gestión escolar por parte de las propias docentes de dos colegios estatales de Lima Norte y (ii) caracterizar las metáforas vinculadas a la gestión escolar de dos colegios estatales de Lima Norte.

Nuestro estudio hace uso del enfoque cualitativo dado que se busca la comprensión de la realidad construida desde la interpretación propia de los sujetos de estudio (Ñaupas et al., 2014; Flick, 2015; Creswell, 2018; Sánchez, 2019). Como técnica de recojo de información se utiliza la entrevista a profundidad en dos fases. La primera, consistió en una entrevista sobre las percepciones relacionadas a la gestión escolar; la segunda, se realizó con los mismos entrevistados, en la cual se profundiza en algunas de las expresiones metafóricas halladas para reducir la

subjetividad propia del investigador (Kvale, 2011; Ñaupas et al., 2014; Smith & Zajda, 2018).

El análisis de información se realizó por medio del *software* Atlas.ti, con el que se buscó la identificación y segmentación de las expresiones metafóricas recogidas para su codificación y caracterización. La codificación fue de naturaleza inductiva derivadas *ad hoc* del estudio, dado que nuestra investigación responde a la categoría única: gestión escolar (Arraíz Martínez, 2014; Kvale, 2011; Díaz, 2018; Padilla et al., 2014; Smith, & Zajda, 2018).

El recojo de la información se realizó a un total de 6 docentes informantes, tres en cada organización escolar elegidas en los niveles de EBR inicial y primaria. Los criterios de inclusión fueron los años de servicio, 15 como mínimo; los años de labor en la organización escolar estudiada, 10 como mínimo; así como contar o estar cursando con maestría o alguna segunda especialización. Lo que nos permitió tener un análisis crítico por parte de las propias docentes.

El estudio consta de cuatro capítulos. El primero responde al marco conceptual, donde se desarrollan los conceptos de las tres perspectivas en la organización escolar, así como la gestión escolar, cultura y metáfora escolar. En el segundo capítulo se presenta un marco contextual, donde analizamos el entendimiento de la gestión escolar desde entidades supranacionales y documentos orientadores nacionales. A su vez, se presentan los principales aportes a la gestión escolar desde las investigaciones sobre metáforas en educación. El capítulo tres responde al diseño metodológico, el enfoque, los objetivos, la técnica, el proceso de análisis planteado y los principios éticos rectores adoptados. El capítulo cuatro presenta la interpretación de resultados, así como la discusión con los autores presentados en los dos primeros capítulos. Finalmente se entregan las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y apéndices.

Se debe reparar en que el presente estudio responde a las realidades de dos colegios estatales, lo cual es una limitación propia de la investigación. En paralelo, la investigación responde a un nivel exploratorio, dado que no es un tema abordado ampliamente en nuestro entorno. Debido a ello, las conclusiones no pueden ser generalizables y, por el contrario, son un punto de partida para entender en mayor medida la complejidad en cómo se construye y aplica la gestión escolar en nuestro país.

Para finalizar, se identificaron 156 expresiones metafóricas, de las cuales se rescataron 67, a las que se les asignaron metáforas conceptuales para ser agrupadas en 20 orientaciones metafóricas, que se caracterizan en 8 aspectos relativos a la gestión escolar. Ello nos permitió entender el dinamismo y complejidad de la gestión escolar desde las tres perspectivas planteadas. A su vez, detectamos que las metáforas escolares pueden ser utilizadas como estrategias por los líderes pedagógicos, sean estos directivos o docentes, cuyo norte es la generación del cambio, el empoderamiento, el desarrollo y la mejora de los miembros de la organización escolar. Resaltan las expresiones metafóricas que relacionan a los miembros de la organización escolar con partes del cuerpo, con relaciones sociales, de trabajo como sacrificio, desarrollo profesional docente como competencia y educación como viaje y fluido.



MARCO CONCEPTUAL

CAPÍTULO I: LA GESTIÓN ESCOLAR Y LAS METÁFORAS EN LA ESCUELA

En el presente capítulo abordaremos la construcción de las definiciones de Gestión Escolar y Metáfora Escolar desde la organización escolar y la cultura escolar respectivamente. Para tal fin se realiza un análisis de la evolución histórica de los conceptos, así como los diversos aportes conceptuales desde la academia.

1.1 LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y LA GESTIÓN ESCOLAR

La organización escolar puede estudiarse desde múltiples lentes de análisis, los cuales son propios de las distintas ciencias sociales y, en particular, desde las ciencias de la educación. Estas perspectivas teóricas pueden parecer inicialmente excluyentes, sin embargo, deben verse como interpretaciones de proyecciones sobre un mismo ente complejo que necesita ser abordado de forma interseccional. En este acápite brindaremos luces sobre las perspectivas y las dimensiones constitutivas de la organización escolar con la finalidad de introducir a la gestión escolar y los modelos que agrupan sus diversas concepciones.

1.1.1 Perspectivas y dimensiones constitutivas de la organización escolar

La organización escolar tiene distintos enfoques de análisis dado que es el escenario donde convergen múltiples elementos, sean relaciones formales o informales entre sus miembros, procesos de enseñanza aprendizaje, su propia

estructura, sus objetivos. Además, también confluyen los distintos constructos sociales de sus integrantes, los cuales proceden del entorno individual de los miembros y, a su vez, la organización escolar en sí misma realiza constructos particulares como los ritos, mitos, creencias, teorías implícitas y metáforas. A través del desarrollo histórico humano, estos enfoques generaron distintas corrientes teóricas y modelos que agrupamos en tres perspectivas: la técnica, la cultural y la política (Bryman, 1989; Hassard & Pym, 1999; Strati, 2000; González, 2003; Hoyle, & Wallace, 2007; Bush, 2015).

• **Perspectiva técnica.** Define a las organizaciones escolares como estructuras formales e informales. La estructura formal relaciona los instrumentos de gestión y el funcionamiento de la organización escolar. Por su parte, la estructura informal relaciona a los pareceres e intereses de autorrealización de sus miembros y grupos, los cuales pueden ser independientes a los grupos formales. Para esta perspectiva, el fin de la organización escolar será el de aumentar el rendimiento por medio de la optimización de los recursos, también llamada eficiencia; y la consecución entre procesos y metas, también llamada eficacia (Taylor & Fayol, como se citó en Abah, 2017). Esta perspectiva es de naturaleza positivista y por tanto tiende a postular generalizaciones aplicables a cualquier organización escolar, como los aportes de Mintzberg (1991) y Lunenburg (2012) en cuanto a las partes clave de la organización, las distintas configuraciones estructurales y los tipos de descentralización de la capacidad en la toma de decisiones.

• **Perspectiva cultural.** Define a las organizaciones escolares como construcciones sociales en base a la interacción de sus miembros y colectivos. A su vez reconoce las organizaciones escolares como instituciones que responden al contexto histórico-social en el cual se encuentran. La organización escolar manifiesta una identidad partiendo de las subjetividades individuales con la construcción de su cultura escolar, la cual es transmitida por medio de mitos, ritos, valores compartidos y metáforas escolares. Ello genera que cada organización escolar sea única (Greenfield, 1973; Santos Guerra, 1997; Chiavenato, 2017). Por otro lado, se considera que la organización escolar es una institución enclavada en un contexto particular. Así, la organización escolar debe responder a las necesidades y demandas de su contexto, que no es estático, sino dinámico, y en base a los intereses macrosociales, normativos y económicos.

•**Perspectiva política.** El campo de la micropolítica servirá de pilar para comprender diversos fenómenos de la organización escolar en su interacción interna y externa. Por un lado, estudiar a la organización escolar como arena política y analizar la naturaleza del poder: su manipulación, redistribución o capitalización, las estrategias dinámicas de los distintos actores y cómo aterrizan en decisiones vinculantes (Ball, 1989; Terrén, 2004; Vallès, 2007; Sánchez y Guevara, 2019). Además, el campo de estudio social nos permitirá entender a la organización escolar como un espacio de reproducción cultural, social y económico con sus bondades y falencias –de fuera hacia dentro de la organización escolar– (Apple, 1997; Astete, 2017), que a su vez puede generar una réplica social inversa –de dentro hacia fuera– (Zoghbi y Verano, 2007; Guadalupe y Santoyo, 2008; Palacios, 2017). Por otra parte, entender el poder como un fluido inherente al espacio social, que debería ser distribuido, redistribuido, replanteado o capitalizado con principios democráticos por los distintos miembros de la organización escolar y su entorno¹ (Lara et al., 2016; McGregor et al., 2019; Cruz, 2020). Bajo la perspectiva política se define la filosofía de los objetivos de la organización escolar; lo que propiciará la legitimación ideológica de su existencia y la validación social para ser receptora de recursos económicos (Ball, 1989; Anderson, 1990).

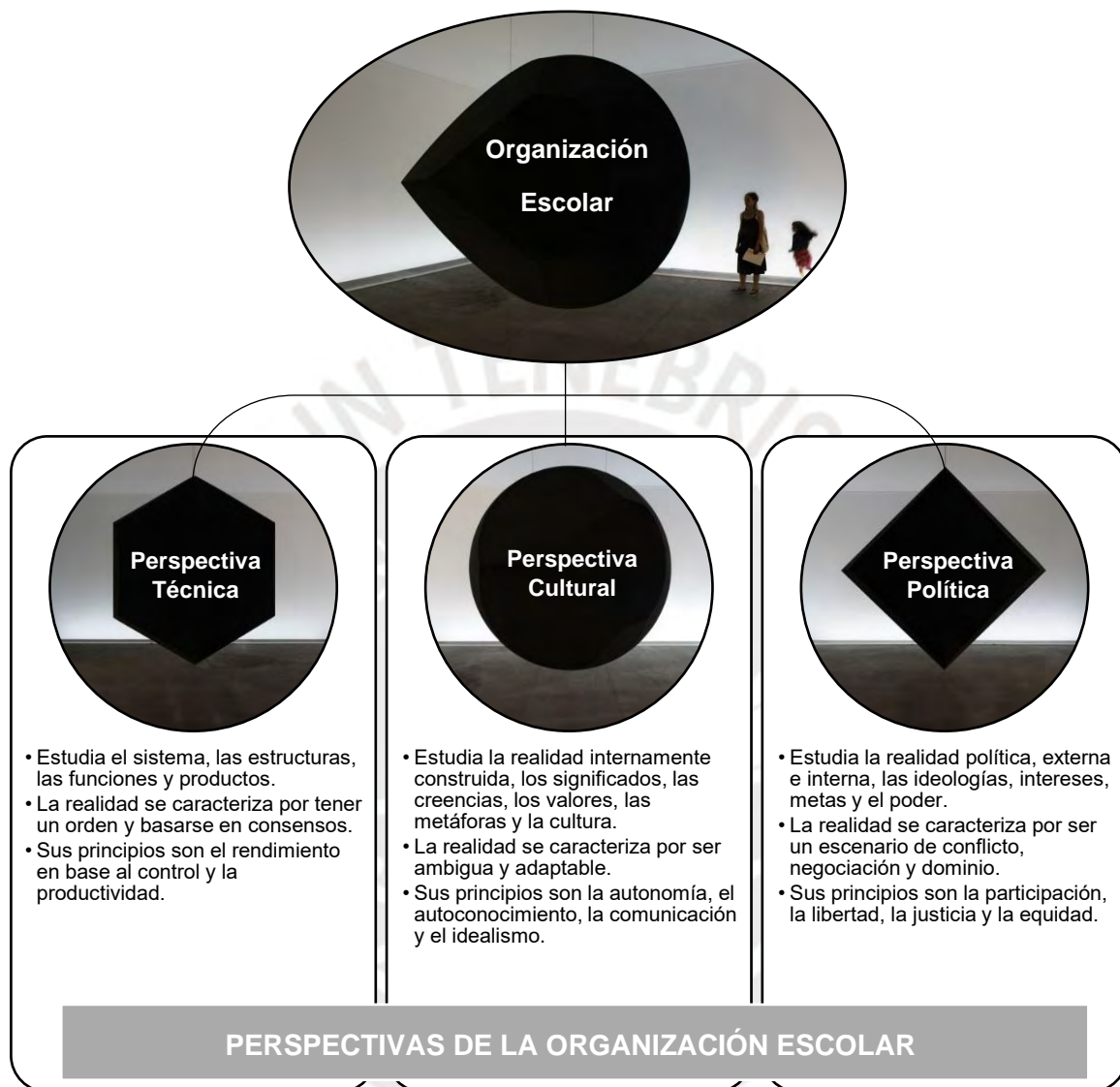
En base a lo que se aprecia en la Figura 1, la organización escolar se representa con un sólido de geometría compleja; desde la cual, según la ubicación del lente observador externo, al que llamamos perspectiva, se tendrá una lectura de aparente sentido completo y excluyente. En este caso, para un observador estático, las sombras proyectadas – hexágono, círculo, rombo – podrían dar la sensación de que se trata de una lectura sesgada que no involucra a las demás.

Bajo esta propuesta, como sistema complejo de la organización escolar, la perspectiva técnica busca normativizar y optimizar a las organizaciones como si se trataran de procesos programados, rigurosos, exactos y generalizables (Taylor & Fayol, como se citó en Abah, 2017). Mientras que desde las perspectivas cultural y política, se busca comprender la construcción social de la organización, el

¹ Según el planteamiento de Freire, las prácticas pedagógicas deben ser estudiadas de forma crítica y constante para analizar cómo se manifiesta y distribuye el poder (Cruz, 2020). Ello conversa con la visión foucaultiana que plantea la necesidad de un análisis del poder en base a una dialéctica permanente (McGregor et al, 2019). Estas acciones ayudarán a generar procesos de liberación y concienciación desde la labor educativa. Ello plantea la posibilidad de acortar las brechas sociales al permitir a los distintos actores tener voz y ser críticos sobre su realidad.

pluralismo y cómo se contrasta y amalgama su comportamiento y naturaleza desde su totalidad y desde sus integrantes (Greenfield, 1973; Hoyle & Wallace, 2007; Bush, 2011).

Figura 1. Perspectivas de la organización escolar



Adaptado de: "Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos.", González, M., 2003; "#DarkMatter", Noel, S., Freyer, C., & Rucki, E., 2014.

Actualmente las tres perspectivas se nutren para dar cabida a un análisis mixto e interseccional, con lo que la dificultad en el abordaje de los estudios se sintetizaría en que la perspectiva de análisis elegida tiende a ser selectiva, por lo que cada una se centrará solo en algunos elementos, mas no en la complejidad total de la organización escolar (Bush, 2015). Tomando ello en consideración, podemos rescatar los aspectos constitutivos de la organización genérica (Bush, 2015) en

contraste con las dimensiones constitutivas de la organización escolar (González, 2003):

Tabla 1. Aspectos constitutivos en organizaciones genéricas relacionadas a las dimensiones de las organizaciones escolares

Aspectos constitutivos de la organización genérica (Bush, 2015)	Dimensiones constitutivas de la organización escolar (González, 2003)
<p><u>Dimensión relacional</u></p> <p>La relación informal entre los miembros de la organización no es determinante para la mayoría de las organizaciones, en cuanto se prioriza a su estructura formal, pudiendo ser esta jerarquizada o con tendencia horizontal. La mayor preocupación es por el clima organizacional. Reconoce que las organizaciones educativas, médicas y de salud mental son más susceptibles a las interacciones informales.</p>	<p><u>Dimensión relacional</u></p> <p>La organización escolar es rica en complejidad por el entramado de interacciones humanas que involucra. Existe un involucramiento informal en las relaciones de los miembros y colectivos donde también surgirán conflictos, intereses, necesidades y redistribución de poder (March, & Simon, 1958; Ball, 1989; Anderson, 1990). La dimensión relacional caracteriza a cada organización escolar y la vuelve única (Santos Guerra, 1997).</p>
<p><u>Estructura</u></p> <p>Aspecto tangible que caracteriza y diferencia a cada organización. Puede tener una estructura rígida o adaptativa a las capacidades de los miembros. Puede ser modificable por los líderes de la organización de requerirse.</p>	<p><u>Dimensión estructural</u></p> <p>La dimensión estructural se refiere al “andamiaje de roles” (Santos Guerra, 1997) en un nivel solamente formal entre actores y colectivos miembros de la organización escolar, así como sus mecanismos, instrumentos, tareas y el ambiente físico en el que desarrollan el quehacer educativo. Puede ser similar entre distintas organizaciones escolares.</p>
<p><u>Cultura</u></p> <p>Aspecto intangible que se basa en los valores y las creencias que se construye en base al aporte de sus miembros. Esta suele ser poco susceptible al cambio y difícil de manipular por parte de los líderes de la organización.</p>	<p><u>Dimensión cultural</u></p> <p>Dimensión implícita que nace de los “supuestos, creencias, valores, comportamientos, historias, mitos, ritos y metáforas” (Chiavenato, 2017, p.126) que los miembros de la organización poseen. Esta diversidad y su interacción temporal construyen la mística ideológica de la organización escolar.</p>
<p><u>Contexto</u></p> <p>Las organizaciones están en constante comunicación con su entorno. Se busca construir teorías deterministas donde se</p>	<p><u>Dimensión entorno</u></p> <p>En las organizaciones escolares, los <i>stakeholders</i> toman un mayor protagonismo y es, en general, la sociedad la que va a plantear sus demandas y necesidades. Esta influencia puede verse reflejada</p>

<p>identifiquen a los <i>stakeholders</i>² y se puedan gestionar de manera óptima los riesgos a los que se enfrentan.</p>	<p>a corto o largo plazo y existe una codependencia dada la naturaleza de lo que se exige al sistema educativo. Por otro lado, el entorno puede determinar y dotar de aptitudes a los miembros de la organización escolar o restringirlas y generar brechas que van a influir de forma determinante en el desempeño y desarrollo de sus actividades (Cabezas y Monge, 2014; Kelechi, 2020).</p>
<p><u>Metas</u> Son definidas por la misma organización o fuera de ellas. Estas pueden ser aceptadas, impuestas o rebatidas por los <i>stakeholders</i>.</p>	<p><u>Dimensión procesos</u> Las metas se aterrizan por medio de distintos procesos en las organizaciones escolares. La diferencia radica en que los procesos se interrelacionan con las demás dimensiones, lo cual le da un carácter dinámico y a su vez caracteriza a cada organización escolar. Los procesos se encausarán en ser enriquecedores. No obstante, si el clima organizacional es negativo o la estructura es muy rígida o burocrática, podría ser limitante.</p>

Elaboración propia

Como se aprecia en la tabla 1, la organización escolar tiene dimensiones que complejizan su estudio; estas además pueden vincularse con las perspectivas de la organización escolar (figura 1), por lo que el abordaje es múltiple. Esto es de suma importancia dado el análisis tradicional histórico que se le da a la gestión escolar como objeto de estudio desde la perspectiva técnica, donde la “tendencia general y reduccionista de ver el proceso administrativo separado de su contenido educativo, lo tipifica como un modelo rígido de organización que limita la propia concepción de la educación y su dinámica” (García et al., 2018, p. 209). Por ello, no podremos entender a profundidad las dimensiones constitutivas de la organización escolar sin abordarlas desde las perspectivas planteadas.

² Los *stakeholders*, involucrados o implicados no son actores directos, sino que pueden decidir actuar o no en base a las decisiones tomadas por la organización. Esta influencia en las decisiones tiene suficiente capacidad como para impactar de forma positiva o negativa en los actores de las organizaciones (Subirats y Dente, 2014).

Tabla 2. Elementos de la organización escolar desde sus perspectivas y dimensiones constitutivas

Perspectivas Dimensiones	Técnica	Cultural	Política
Relacional	-MINEDU -DRE -UGEL -Reglamento interno	-Metáforas escolares -Mitos escolares -Costumbres escolares -Necesidades de estudiantes	-Estrategias de poder de la organización escolar -Necesidades de docentes
Estructural	-Organigrama funcional	-Estructura informal -Clima escolar	-Organigrama jerárquico
Cultural	-Estilos de liderazgo -Visión compartida	-Cultura escolar -Principios y valores de la organización escolar -Filosofía de los objetivos institucionales	
Entorno	- <i>Stakeholders</i> -Proveedores -Empresas -Asociaciones	-Condiciones sociales externas -Valores de la comunidad externa	-Demandas del contexto histórico y social -Demandas y desafíos de los padres de familia
Procesos	-Currículo nacional -PEI -PAT -Currícula escolar -Manual de procedimientos	-Procedimientos de base cultural, ritos	-Estrategias comunicacionales institucionalizadas

Elaboración propia

En la tabla 2 planteamos un ejercicio de ubicación de algunos elementos de la organización escolar según las dimensiones y perspectivas constitutivas estudiadas a lo largo de este acápite. La idea con la que deseamos finalizar esta sección es que se comprenda que las tres perspectivas tienen un mismo nivel jerárquico; de tener una visión sesgada, se limitaría la comprensión de la organización escolar, lo cual podría conducir a desestimar factores clave que permitirían entender una organización escolar eficaz o una fallida.

1.1.2 Fases de modelos de gestión escolar

Quintana-Torres (2018) realiza un metaanálisis sobre tesis de postgrado entre los años 2004 y 2014, donde se encuentra con la siguiente contradicción en la conceptualización teórica de la gestión escolar y cómo esta se modela, aterriza y es aplicada:

(...) en la escuela se puede encontrar diversas formas de alusión a la gestión: gestión curricular, gestión pedagógica, gestión del tiempo, gestión educativa, gestión escolar, gestión del entorno, gestión de recursos, gestión directiva,

gestión académica y hasta gestión administrativa. Este aluvión de denominaciones, aunque en apariencia se refieren a situaciones particulares, se usan de manera ambigua entre sí y de forma indistinta con la función de la administración, lo que hace que la implementación en la cotidianidad de la escuela sea confusa. (Quintana-Torres, 2018, p. 226)

En el capítulo II profundizaremos en esta problemática desde los documentos normativos y las investigaciones actuales; sin embargo, es menester tenerlo como norte para ingresar al análisis conceptual de la gestión escolar.

La gestión escolar es definida de distintas formas en su devenir histórico, por lo que los autores plantean distintas definiciones (Navarro, 2005). Por esta razón, para poder entender a la gestión escolar, es necesario primero entender los modelos desde donde parten. Estos han sido delimitados por Quintana-Torres (2018) en una actualización del metaanálisis previo de Navarro (2005) y consisten en tres fases de modelos basados en las perspectivas y dimensiones analizadas en el acápite anterior:

• **Gestión escolar para la utilidad social y rentabilidad económica.** Esta fase de modelo se basa en la perspectiva técnica y surge de la urgencia de satisfacer las necesidades sociales formadas por las guerras mundiales. La premisa será instrumentalizar los procesos escolares para que la escuela se asemeje a un proceso industrial (Taylor y Ford, como se citó en Quintana-Torres, 2018). Nacen los conceptos de administración escolar en Estados Unidos en la época de los 60s, mientras que en el Reino Unido se utilizará la palabra gestión escolar ya en los años 70s; sin embargo, su uso será inicialmente indistinto (Casassus, 2002). Durante esta fase de apropiación de la administración clásica, la gestión escolar prioriza la responsabilidad del director como el encargado de llevar, plantear y planificar las directrices escolares (Fayol, como se citó en Abah, 2017; Quintana-Torres, 2018). La finalidad será la de optimizar los procesos en aras del logro de la eficacia y eficiencia en la jornada escolar. Esto finalmente aterriza en una visión utilitaria de la educación, donde el fin último del estudiante egresado será poder conseguir un empleo y ser económicamente productivo mediante la aplicación de un sistema educativo generalista (Laval, 2004; Navarro 2005).

• **Gestión escolar como amalgama integrador.** Ante el reconocimiento de la complejidad de la organización escolar por las perspectivas cultural y política, surgen nuevos intentos por conciliar la visión positivista en la gestión escolar. De manera que la organización escolar no será solo un artilugio creado por las personas, sino que estas en sí mismas serán la organización (Greenfield, 1973). Desde entonces hasta los años noventa, surgirían dos modelos contradictorios al de utilidad social y rentabilidad económica: el modelo de Anarquía Organizada y el de Sistema Débilmente Articulado. Estos plantean la imposibilidad de aplicar los principios de gestión a la escuela, sustentando que las únicas perspectivas válidas para el estudio de las organizaciones escolares son la perspectiva cultural y política (Weick, 1976; Cusick, 1981; March, 1994).

Pese a ello, la perspectiva técnica siguió adoptándose como directriz teórica y aplicada, la cual se expandió para contener dentro suyo a la administración: “School management consists not only of the process of effectively operating, but also of developing and innovation of an educational organization established to approach the public demand”³ (Basarán, como se citó en Xhomara, 2019, p. 153). De esta forma se plantea la visión, por un lado, del énfasis en la innovación y el liderazgo; y por el otro, el desarrollo de una descentralización parcial de la gestión escolar, manteniendo solo centralizado el control de los currículos nacionales (Navarro, 2005). Sin embargo, ambas visiones se sentirán a su vez contradictorias y conducirían a que la gestión escolar adopte una de ellas de forma predominante (Casassus, 2002). Así, se tendrán modelos de gestión escolar centradas en la visión positivista de la perspectiva teórica técnica, pensando en la escuela como una empresa y buscando innovar sobre instrumentos generalistas; además, se aplicará la teoría de gestión de empresas de forma rígida sin aprovechar las capacidades o ahondar en las necesidades específicas de los estudiantes. Mientras, desde la otra visión, se producirán modelos de gestión escolar cuyos enfoques serán instrumentales en la metodología de la acción pedagógica, acorde con las necesidades profesionales y técnicas superiores (Ezpeleta, 1997).

³ “La Gestión Escolar no solo consiste en el proceso de operar efectivamente, sino también en el desarrollo e innovación de la organización educativa establecida para abordar la demanda pública” (Basarán, como se citó en Xhomara, 2019, p. 153, traducción propia).

• **Gestión escolar con visión pedagógica - Gestión escolar colegiada.** En la fase anterior ya se plantea una necesidad de impregnar a la gestión escolar con la perspectiva cultural y, superficialmente, la política. Este desafío permanece en la actualidad, aunque los autores académicos han planteado dicha necesidad desde varias décadas atrás y se sigue construyendo sustento teórico en este camino (Ball, 1989; Apple, 1997; Casassus, 2002; Meirieu, 2004; Navarro, 2005; Gutiérrez et al., 2017; Tinajero y Solis, 2019; Xhomara, 2019). Así, la labor consistirá en reconocer los valores que sirven de directrices, entender cómo afecta tanto la cultura escolar como la micro o macro política y las nuevas expectativas sociales como la lucha por la equidad y el enfoque de género.

Finalmente, la gestión escolar con visión pedagógica o gestión escolar colegiada es aquella que integra los principios éticos, así como se preocupa de mejorar el aprendizaje, la enseñanza y el logro en los estudiantes (Xhomara, 2019). Además, tomará en cuenta como actores a todos los involucrados en la actividad educativa – directivos, docentes, estudiantes, decisores, APAFAs, proveedores, entre otros – y los imbuirá en la cultura escolar, planteando que los objetivos correspondan con una visión compartida que promueva la obtención de una educación enfocada necesidades de sus miembros y su entorno (Farfán y Reyes, 2017).

Figura 2. Fases de los modelos de gestión escolar



Elaboración propia

Si bien los modelos de gestión escolar han surgido bajo necesidades sociales específicas en un contexto temporal determinado y trazable, estos modelos actualmente conviven en nuestra sociedad bajo propuesta de las distintas organizaciones escolares (Navarro, 2005; Quintana Torres, 2018). Entonces, si bien la figura 2 plantea que las fases de modelos incluyen a sus predecesores, ello no significa que los modelos menos refinados hayan desaparecido ante los modelos en fase colegiado.

Por tanto, podemos definir a la gestión escolar como todas las acciones que involucran a los distintos actores de la organización escolar encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar, cuyo fin será el de lograr las metas y expectativas de sus distintos miembros; siendo las principales el generar desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización.

Ya conceptualizada la gestión escolar, existe un nivel de concreción que será presentado en el segundo capítulo del presente estudio; empero, se dejará constancia que la gestión escolar se encuentra dentro de un entorno más amplio de gestión, llamado gestión educativa institucional. La cual se ocupa de traducir y enmarcar las políticas educativas públicas, así como los currículos nacionales por medio de los planes estratégicos institucionales, planes anuales o proyectos educativos y sus objetivos. En otras palabras, es de carácter instrumental, pero no por ello dejará de responder a las perspectivas cultural y política. Por otro lado, existe un nivel que está contenido en la gestión escolar, llamado gestión pedagógica, la que se ocupa netamente de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que el enfoque holístico de la gestión escolar responde tanto a las múltiples definiciones que ha acuñado el término a través de los años, al desarrollo de las perspectivas y dimensiones de la organización escolar, así como los modelos de gestión escolar. No obstante, se debe tomar en cuenta que la gestión escolar es muy amplia y soporta exigencias propias de la sociedad actual, por lo que debe profundizarse el estudio, ya no solo desde concepciones teóricas aplicadas de ciencias auxiliares, sino también desde estudios exploratorios como el presente. En tal sentido, para entender la gestión escolar y cómo es aplicada actualmente es necesario ingresar a analizar la dimensión cultural de la organización escolar: la cultura escolar.

1.2 CULTURA ESCOLAR Y METÁFORA ESCOLAR

La cultura escolar tendrá una conceptualización variopinta, de manera análoga a las conceptualizaciones de la organización escolar y la gestión escolar. En esta sección abordaremos los niveles y elementos que la constituyen, así como su importancia para la óptima gestión escolar. Luego, estudiaremos las metáforas en la organización escolar y profundizaremos en la metáfora escolar como elemento de la cultura escolar. La metáfora escolar permitirá acceder a la forma en que se disemina la cultura escolar, el intercambio de información intangible concretizado que parte de individuos para caracterizar a la organización escolar y cómo termina involucrando a los distintos miembros de la organización escolar en principios y valores compartidos que regirán la gestión escolar.

1.2.1 La cultura escolar, niveles y elementos

La cultura escolar es reconocida ya desde los planteamientos de la fase de modelos de gestión escolar utilitario. Bower (como se citó en Elías, 2015), en los años 60s plantea que la “Cultura es el código informal que establece cómo hacemos las cosas aquí” (p. 287). Más tarde, Greenfield (1973), esboza como hipótesis que la escuela es un artefacto cultural, en la cual las personas luchan por amoldar sus formas. Bates (1992) va un paso más allá y plantea la construcción de la cultura organizacional como una batalla continua por imponer ideas personales y sociales donde “They frequently incorporate elements of the persistent and characteristic divisions of our societies: class, race, gender, religion, and geography”⁴ (p. 6). Por otro lado, Pérez (1998), Viñao (2001), González (2003), Schein (2004) y Elías (2015) plantearán a la cultura escolar como la red de ideas, comportamientos, normas, ritos, mitos, hábitos, inercias, rutinas, tradiciones, metáforas que caracterizan a la escuela y que esta trata de mantener, extender y validar como correcta entre sus miembros.

Con dicha definición, podemos ubicar a la cultura escolar como dimensión de la organización escolar, planteado en el acápite 1.1.1. Por tal, nos encontramos en un nivel de análisis menor y enmarcado en las perspectivas cultural y política. En ese sentido, cabe mencionar que no es alcance de la presente tesis el sustentar la

⁴ “Con frecuencia incorporan elementos de las divisiones características y persistentes de nuestras sociedades: clase, raza, género, religión y geografía” (Bates, 1992, p. 6, traducción propia).

influencia de los elementos macro o meso sociales que influyen en la gestión educativa por medio de políticas públicas, tal como postularan Schein (2004) o Chiavenato (2017) desde el análisis de la cultura organizacional. No obstante, es menester entender cómo se institucionaliza la cultura escolar por la participación de los distintos actores de la organización escolar: en base a sus individualidades culturales, morales y expectativas. Esto caracteriza a cada escuela y la diferencia del resto (Anderson, 1990; Viñao, 2001).

Si bien hacemos referencia de la cultura escolar como si fuese una sola entidad, debemos entender su complejidad desde las perspectivas cultural y política. Esto es aterrizado por diversos autores (Viñao, 2001; González, 2003; Elías, 2015) como una advertencia de que sería más acertado hablar de distintas subculturas escolares bajo un paraguas que aglomera todos sus puntos en común, llamado cultura escolar. Esto es planteado debido a que son distintas culturas las que convergen entre los distintos grupos que conforman los centros escolares.

Si adaptamos lo descrito por Schein (2004) para las organizaciones genéricas, las subculturas escolares se construyen desde los grupos escolares⁵ a través de cuatro etapas de evolución: 1) Formación de los grupos escolares, con dependencia en un líder. 2) Construcción del grupo, donde los principios e ideales de los miembros escolares se fusionan y el grupo se idealiza como una unidad. 3) Trabajo en grupo, donde se define la misión y tareas de este, dentro de la organización escolar. Se reconocen las capacidades de los miembros y aceptan las diferencias. Finalmente, 4) Madurez del grupo, donde los miembros escolares reconocen su subcultura, quienes son, lo que quieren y cómo conseguirlo.

Entonces, las subculturas escolares son construidas por los distintos grupos escolares a lo largo de sus estados de evolución. Cabe resaltar que los grupos escolares pueden ser integrados desde la estructura formal, definidos a partir de un organigrama funcional; o auto conformados desde la estructura informal, en base a una sensación de pertenencia por características socioculturales e intereses comunes dentro de la organización escolar. Viñao (2001), explica que esto se manifestaría cuando se analizan las culturas escolares de instituciones educativas

⁵ La conceptualización planteada por Schein utiliza la palabra 'grupo' para denotar que la formación de equipos es un concepto propio de la estructura formal de la organización e involucra objetivos planteados de antemano. Los grupos se crean en base a interacciones sociales y pueden ser integrados desde equipos o no (Schein, 2004).

secundarias respecto a las primarias y de nivel inicial. Donde las primeras, tendrían tendencias de balcanización cuando presentan subculturas escolares problemáticas o disfuncionales – dada su complejidad en la dimensión relacional/estructural y la densidad de grupos escolares que pueden poseer –; mientras que las escuelas de nivel primario o inicial tenderían más hacia el individualismo (Viñao, 2001).

En base a la comprensión de múltiples subculturas es que podemos entender la dualidad de estados estático/dinámico de la cultura escolar (Elías, 2015). Para ello podemos comparar a la cultura escolar con la dinámica de las placas tectónicas. Donde las placas tectónicas son percibidas como estáticas en un análisis mediato; sin embargo, en un análisis a largo plazo, puede observarse cómo cada placa se desplaza para formar distintos accidentes geográficos que caracterizan a nuestro mundo.

Es así como la cultura escolar, al ser una construcción en el largo plazo, puede percibirse de naturaleza estática. Pese a ello, en el desarrollo histórico de la organización escolar, esta va a mutar lenta pero constantemente, en base a las influencias de líderes o héroes escolares (Elías, 2015) y de los distintos grupos escolares y sus subculturas (Schein, 2004). De ello se desprende la importancia de estudiarla y entenderla, la cual radica en que la cultura escolar, los estilos de liderazgo que la conducen y la eficacia de los maestros que de ella emanan, sustenten los logros de las escuelas eficaces (Schipper et al., 2019; Kalkan et al., 2020).

González (2003), Schein (2004) y Chiavenato (2017) analizan a la cultura organizacional en tres niveles, los cuales vinculan a la cultura escolar. Estos niveles son agrupaciones de manifestaciones interrelacionadas que se definen según cuán visibles son para un observador externo (Elías, 2015). A continuación, analizaremos su adaptación para la cultura escolar:

• **Supuestos básicos subyacentes.** En este nivel convergen las creencias dadas por sentadas o de naturaleza inconsciente, los pensamientos y los sentimientos compartidos por las y los docentes. Estos supuestos suelen permanecer estáticos hasta que algún miembro de la organización escolar se plantee su naturaleza, desatando una reflexión que puede ser constructiva o activar mecanismos de resistencia (Córica, 2020) que aterrizan en las arenas de

confrontación a las que se refieren los autores primigenios como Greenfield (1973) o Bates (1992).

• **Creencias y valores defendidos.** En este nivel convergen las creencias y valores que pueden insertarse por los líderes y que son validados de manera empírica. Como cuando el gestor escolar toma una decisión que inicialmente genera dudas y solo es aceptado por su cargo; si tiene éxito podría asumirse como una creencia válida y por tanto volverse un artefacto de uso permanente. Otro ejemplo podría ser que los miembros de la organización escolar comparten los mismos principios religiosos y que consideran como valores inmutables y no negociables. Estas creencias, al pertenecer a un nivel aún intangible, de encontrarse no alineados con los supuestos básicos subyacentes podrían generar comportamientos de la organización escolar contradictorios. Por ejemplo, definir como valor al trabajo en equipo dentro del PEI, siendo reconocido como tal por los docentes y directivos; pero que en realidad se trate de una organización balcanizada, individualista o sobre burocratizada (Paredes, 2004).

• **Artefactos escolares.** Los artefactos son el nivel más superficial y, por tanto, observable de la cultura escolar. En estos se agrupan todos los acuerdos de convivencia y etiqueta o comportamientos de los miembros de la organización escolar. Así mismo, encontramos los diversos elementos de la cultura escolar: mitos, metáforas, costumbres, procedimientos y ritos. Elías (2015, p. 294) sintetiza los distintos elementos de la cultura escolar o artefactos y los define según:

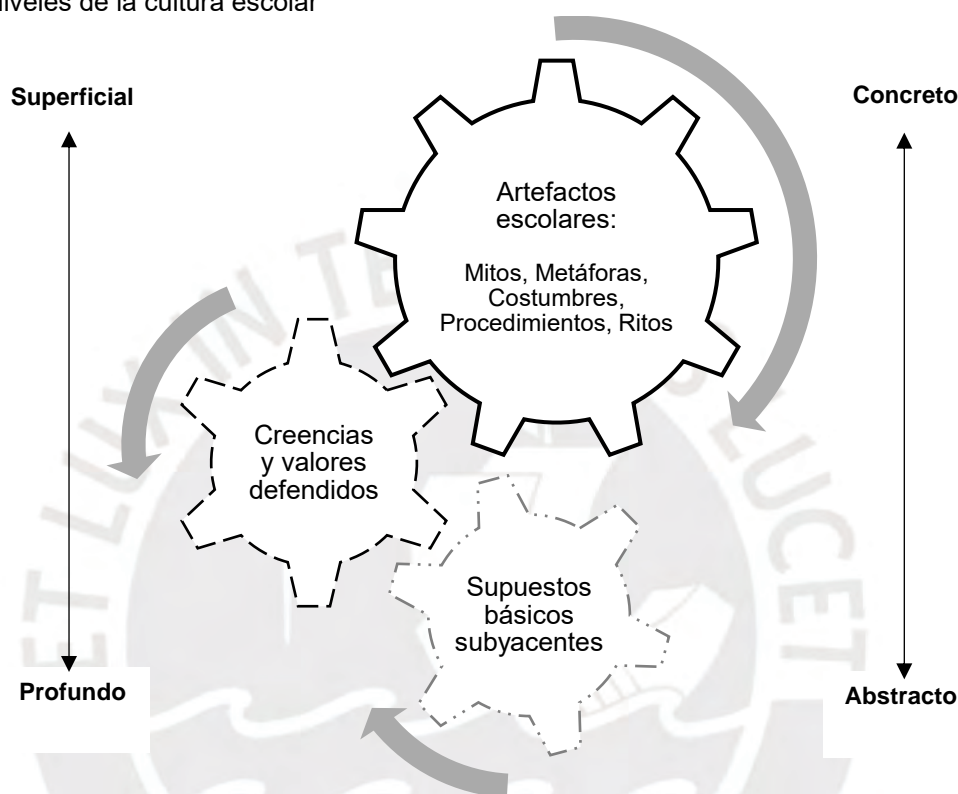
- **Mitos escolares.** Construcciones que entrelazan el comportamiento actual de la organización escolar con su desarrollo histórico. Puede descansar en personas específicas que representan a los valores que comparten los miembros de la organización escolar, o que son entendidos como héroes o heroínas de la escuela. Estos héroes y sus logros conducen a conclusiones institucionalizadas que dotan de significancia a la escuela y sus procesos pedagógicos, las cuales pueden no estar sustentadas de forma académica ni empírica. *v. gr.* Considerar que las actividades cívico-patrióticas *per se* conducen a formar ciudadanía o generar disciplina en los estudiantes.
- **Metáforas escolares.** Es la forma en que se evidencian los supuestos básicos subyacentes, las creencias y los valores. Las metáforas concretizan elementos abstractos de las subjetividades individuales o

compartidas y las manifiestan tomando como recurso elementos comunes a los receptores. Estas permiten compartir la cultura escolar entre los miembros de la organización. *v. gr.* Una docente como guía. Un gestor como un segundo padre o como tirano. Ver a la escuela como segunda familia. Interpretar al currículo nacional como un sistema de cadena de suministros.

- *Costumbres escolares.* Las costumbres parten de las creencias que pueden haber sido validadas de forma empírica y son asumidas como correctas por los miembros de la escuela, volviéndose hábitos. Estas creencias, en el tiempo, son normalizadas y aceptadas naturalmente como correctas sin cuestionamientos. Una vez institucionalizadas, puede resultar complejo el relacionarlas con creencias o supuestos básicos. Sin embargo, suelen estar sustentadas en mitos, por lo que en ellas pueden descansar las resistencias de los miembros de la organización escolar (Terrón y Álvarez, 2002). *v. gr.* Desplazar a los alumnos en fila india con un ordenamiento determinado (según talla u orden alfabético). El uso de un uniforme escolar rico en aditamentos. Tener un lema que caracterice al aula y recitarla al inicio de cada jornada escolar.
- *Procedimientos escolares.* Los procedimientos constituyen a todas las actividades que conducen a la obtención de las metas de la organización escolar; tal como vimos en la dimensión procesos del primer apartado. Estas provienen de dos fuentes: La fuente macro/meso normativa, por medio de lo que rige la política educativa, el Ministerio de Educación y las unidades de gestión regionales o locales. Y la fuente micro normativa, cuyos procedimientos provienen de cómo se concretizan los niveles inferiores de la cultura escolar. *v. gr.* Tener un día de lectura en el que los padres de familia participan por media hora en conjunto con sus hijos. Llevar a cabo talleres de escuela para padres. Reuniones de equipo de docentes o reuniones colegiadas recurrentes. Organización de padres de familia para conformar las Brigadas de Autoprotección Escolar o BAPes.
- *Rituales escolares.* Son las actividades especiales que conllevan a un protocolo respectivo y que tienen un significado especial para los

miembros de la organización escolar. *v. gr.* Celebraciones institucionalizadas como el día del maestro, que es un rito diferenciado al de los días de celebración de otras profesiones. Elecciones del alcalde escolar. Concurso de desfiles escolares, carros alegóricos o antorchas.

Figura 3. Niveles de la cultura escolar



Adaptado de: "Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y Procesos", González, M., 2003; "Organizational Culture and Leadership", Schein, E., 2004; y "Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones", Chiavenato, I., 2017.

En resumen, la cultura escolar será conformada por tres niveles, las cuales parten de las subjetividades abstractas o *supuestos básicos subyacentes* propios de los miembros de la organización escolar. Estos supuestos, al impactar, se amalgaman en el tiempo en subculturas de cada grupo escolar, las cuales conviven y articulan las diversas *creencias y valores defendidos* en la cultura escolar macro de la organización escolar. Posteriormente, las creencias y valores defendidos operan para concretizar los *artefactos*, los cuales son observables y tangibles, construyendo la identidad de la organización escolar. Finalmente, de los distintos artefactos o elementos descritos, destacaremos la función de la metáfora escolar como la diseminadora de la cultura escolar, ya que es la que concretiza los niveles

más abstractos para compartirlos y explicarlos a nuevos miembros de la organización escolar o externos.

1.2.2 Las metáforas en el contexto de la organización escolar

La metáfora escolar ha sido menospreciada durante la adecuación de los primeros modelos de gestión escolar. Tal como menciona Tyler (como se citó en Bardisa, 1997), “las escuelas parecen ser objetos particularmente insatisfactorios para los análisis sociológicos. El esfuerzo por percibir la estructura, totalidad e integridad de la escuela está cargado de tanta dificultad que los sociólogos echan mano de las metáforas” (p. 15). De manera análoga, Pulido (como se citó en Vázquez, 2007) indica: “tan central es la posición que ocupan las metáforas en la construcción teórica del campo de la organización escolar que una reflexión epistemológica en nuestro campo parece más bien una crítica literaria” (p. 140). Este aspecto fue abrazado en mayor o menor medida por los estudiosos enmarcados en la perspectiva técnica, lo cual conversa con la fase de gestión escolar utilitaria. Pese a ello, los autores desde la perspectiva mixta – técnica, cultural y política – (Viñao, 2001; González, 2003; Schein, 2004) entendían que debía existir un mecanismo por el cual los niveles de la cultura escolar más profunda – supuestos básicos, creencias y valores – eran transmitidos entre los miembros de la organización educativa en la estructura informal de la organización escolar.

Prosiguiendo, existe un amplio desarrollo en cuanto a modelos sobre el uso de las metáforas, la gran mayoría enfocados en la investigación organizacional genérica y las particularidades que las alejan de la organización escolar (Cornelissen et al., 2008), razón por la cual no podrían ser abordables para fines de este estudio. En cuanto a caracterizar a las metáforas en el entorno de la organización escolar, básicamente se tienen distintas profundidades de análisis en el campo académico, siendo las metáforas relacionadas a la organizacional escolar estudiadas en el contexto anglosajón e ibérico. En contraparte, las metáforas relacionadas a la pedagogía y a las percepciones de los miembros de la organización escolar se encuentran en boga en Latinoamérica (Vázquez, 2007).

Pese a lo descrito, las metáforas no tienen un análisis desde la gestión educativa ni desde los niveles de gestión interiores, sino que son categorizadas de acuerdo con las necesidades básicas de cada objeto de estudio. Debido a ello y en

base a los diversos estudios encontrados, se realiza el ejercicio de plantear la siguiente clasificación para las metáforas escolares:

• **Metáforas organizacionales.** Estas metáforas son usadas para entender la naturaleza de la organización, sus características, así como la comprensión de su estructura. Reciben el nombre de imágenes. *v. gr.* Morgan (1998) describe nueve imágenes metafóricas centradas en la percepción de la organización por parte de sus miembros: la organización como máquina, organismo, cerebro, cultura, política, prisión psíquica, cambio y como dominación. Si bien estas se refieren a las interpretaciones subjetivas que se dan sobre organizaciones genéricas, también pueden ser aplicables a la organización escolar. Los autores que se centran directamente en la organización escolar son Miles y Ekholms (1985), quienes plantean cinco imágenes metafóricas: racional, colegial, social, política y cultural.

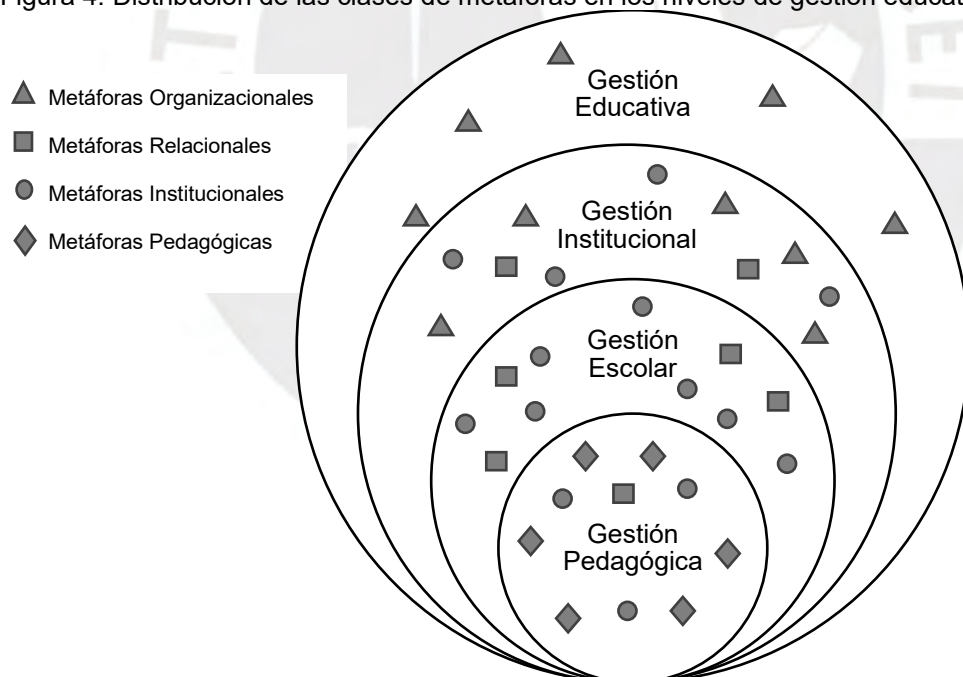
• **Metáforas relacionales.** Estas analizan la dimensión relacional de los miembros de la organización escolar, cómo se auto perciben los actores de esta, así como la forma en que perciben a los distintos procesos de esta y su entorno (Botha, 2009). *v. gr.* En el contexto del plan de adecuación para incluir la perspectiva de género en una organización escolar, se considera este proceso como “un tema que saca ampollas” (Rebollo et al., 2013) dado que se prevé la existencia de resistencias que parten desde un punto de vista emocional. Traduciendo lo explicado por las autoras, en esta metáfora en particular se vislumbra cómo se replantean los supuestos básicos subyacentes y el trabajo mental que implica reformular valores que generacionalmente se asumen como válidos por los miembros de la comunidad.

• **Metáforas institucionales.** Esta clasificación contiene a las metáforas que van a concretizar los niveles implícitos y normalizados de la cultura escolar para luego transferirlos entre los diversos actores de la organización escolar. Esto significa que las metáforas institucionales contienen en parte la subjetividad de cómo se comprende a la gestión escolar. *v. gr.* En el contexto de una organización escolar estatal, Díaz (2008) encuentra la comparación de la gestora con una muralla en relación con el apoyo en las iniciativas de docentes o alumnos. En la profundización del *focus group*, los docentes explican esta desarticulación con la sobre burocratización centralizada en la directora: “(...) ella tiene que firmar los papeles porque a cargo está ella [*sic*]. Entonces si nosotros queremos caminar [*sic*]

hay como un muro que se pone allí y no nos deja avanzar tampoco” (Díaz, 2008, p. 122).

•**Metáforas pedagógicas.** Las metáforas pedagógicas están centradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus funciones heurísticas. En este sentido, ayudan a descubrir cómo son aterrizadas las diversas teorías de enseñanza-aprendizaje. Así mismo, estas metáforas contienen la interpretación de los objetivos y principios curriculares (Botha, 2009). *v. gr.* La metáfora conductista o ver la educación como sistema mecánico (Amilburu, 2002) se sostiene en la visión de los teóricos conductistas como Skinner, Locke, Berkeley, entre otros, reduciendo la labor educativa como empírica y positivista. Otra metáfora es la botánica o comparar a la educación como el desarrollo natural de un organismo menos complejo que el humano. Para Amilburu (2002) esta visión caracteriza a docentes que tienden a simplificar el currículo para priorizar el desarrollo de las aptitudes de los estudiantes según sus intereses y en detrimento del abanico de posibilidades que brinda una comprensión más amplia de los alcances educativos.

Figura 4. Distribución de las clases de metáforas en los niveles de gestión educativa



Elaboración propia

En el acápite 1.1.2 indicamos que existen niveles de concreción de la gestión educativa; en la figura 4 entregamos estos niveles y distribuimos en ellos las clases de metáforas que acabamos de definir. Como se aprecia, no se está planteando una correspondencia para cada nivel de gestión, sino que cada clasificación abarca

distintos niveles, como si se trataran de electrones posicionados en capas energéticas si adaptamos el modelo desde la teoría atómica y la mecánica cuántica. Así, las metáforas organizacionales permiten un análisis de la gestión educativa e institucional; las metáforas relacionales e institucionales, el análisis de la gestión institucional, escolar y pedagógica; por último, las metáforas pedagógicas, el análisis de la propia gestión pedagógica.

Finalmente, queremos volver nuestra atención en las metáforas escolares, que contienen a la clasificación descrita. Como mencionan Lakoff y Johnson (1980) las metáforas tienen coherencia cultural; si bien estos autores no centran su atención en la organización escolar, sí podemos extrapolar la naturaleza de esta característica. En dicho sentido, rescatamos que las metáforas escolares no solo nos hablarían de la cultura escolar y las subculturas que están configurando a la gestión escolar en su estructura informal; sino también nos mostrarían cómo se comprenden las distintas dimensiones constitutivas de la organización escolar, que vimos en la tabla 1 del acápite 1.1.1, desde la perspectiva cultural y política.

En tal sentido, ampliando el planteamiento de Elías (2015) en el acápite 1.2.1, definimos a la metáfora escolar como el artefacto cultural que permite relacionar elementos concretos con elementos abstractos de la organización escolar, provengan estos desde las creencias, valores o supuestos básicos subyacentes; además como la forma en que se comprenden y operan las perspectivas y dimensiones de la organización escolar. Así mismo, contiene un componente subjetivo, es decir que está cargada con las representaciones del imaginario personal sobre la identidad profesional, las expectativas o creencias que pueden ser apreciaciones individuales o ser componentes de las subculturas escolares.

Por otro lado, como corolario, la metáfora escolar permite compartir información organizacional y cultural con los distintos actores de la organización escolar en las estructuras tanto informales como formales. Ello conversa con lo planteado por Sergiovanni (como se citó en Cennet, 2007) cuando menciona que en las escuelas “the metaphor of community is related to social networks based on ‘shared values, commitments and ideals in the context of sustained relationships’”⁶ (p. 92). Adicionalmente, Rojas (2005), Cennet (2007), Sandoval y Sandoval (2019)

⁶ “la metáfora de la comunidad se relaciona con las redes sociales basadas en ‘valores, compromisos e ideales compartidos en el contexto de relaciones sostenidas’” (Sergiovanni, como se citó en Cennet, 2007, p. 92, traducción propia).

concluirán que las metáforas escolares – sean estas organizacionales, relacionales, institucionales o pedagógicas – usadas por los líderes escolares, podrían ser utilizadas como estrategias para encaminar la forma en que se comporte, caracterice y conduzca la cultura escolar, así como para invitar a la activación de los mecanismos generadores de cambio en la gestión escolar.



MARCO CONTEXTUAL

CAPÍTULO II: ¿CÓMO SE ENTIENDE LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LOS DOCUMENTOS ORIENTADORES Y LAS INVESTIGACIONES SOBRE METÁFORAS?

En el presente capítulo abordaremos la comprensión de la gestión escolar desde los documentos orientadores elaborados por entidades supranacionales. A partir de este análisis se complementará la definición de Gestión Escolar y se evaluará en qué magnitud se aborda desde los documentos orientadores nacionales. Finalmente, rescatamos los principales aportes relacionados a la Gestión Escolar desde diversas investigaciones sobre metáforas.

2.1 LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LOS DOCUMENTOS ORIENTADORES

Hasta ahora hemos examinado las conceptualizaciones de la gestión escolar y la metáfora escolar. En este capítulo, revisaremos cómo es entendida y aplicada la gestión escolar desde los documentos normativos a nivel supranacional, desde las concepciones del Research on Improving Systems of Education (RISE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial, así como desde el marco nacional peruano, manuales de gestión escolar del MINEDU y revisiones de las políticas educativas por parte de la UNESCO.

2.1.1 Marco supranacional

La UNESCO, el RISE y el Banco Mundial, dentro de sus alcances, pretenden analizar y alcanzar luces para el mejoramiento de los sistemas educativos en el mundo. No obstante, el conceptualizar a la gestión educativa o a la gestión escolar no suele estar dentro de sus objetos de estudio. Por este motivo su afán no es el de teorizar, sino que centran sus estudios en los modelos exitosos que surgen en las distintas regiones del mundo, así como en identificar los factores clave que contribuyen o merman a tales modelos y las necesidades que detectan en términos de calidad educativa. Para tal fin, parten de instrumentos econométricos con la intención de llegar a generalizaciones aplicables a contextos regionales (OREALC, 2004; Leaver et al., 2019; García-Moreno et al., 2019).

En tal sentido, no encontramos una definición de la gestión escolar en los documentos orientadores, ni en las investigaciones de estas entidades. Pero podemos hacer uso de las necesidades detectadas por estos tres organismos para esbozar una conceptualización. Así, la gestión escolar son las actividades que deben realizar los directivos, docentes y miembros de la organización escolar en aras de lograr un funcionamiento eficiente de la misma, con la finalidad de mejorar los resultados pedagógicos. Como vemos, esta conceptualización es muy cercana a la definida en el capítulo I, la diferencia aparecería en lo que se entiende por 'resultados pedagógicos'. Esta concepción de la educación y sus resultados pedagógicos será enmarcada en cada sociedad respecto de sus políticas educativas nacionales, los marcos de desarrollo y lo que cada país espera de un ciudadano, que para la OREALC (2004) será similar entre los países latinoamericanos.

A continuación, mostramos las principales consideraciones de la gestión escolar contemplados por las entidades supranacionales:

Tabla 3. Consideraciones relacionadas a la gestión escolar contemplados por las entidades supranacionales

Entidad Supranacional	Año	Consideraciones
OREALC-UNESCO	2004	<ul style="list-style-type: none">• Formación continua docente.• Uso de incentivos no económicos en los docentes.• Importancia de la infraestructura/equipamiento.

		<ul style="list-style-type: none"> • No existe evidencia empírica que al reducir la cantidad de estudiantes en las aulas conlleve a mejores resultados en ellos. • Inercia y resistencia al cambio en las escuelas son nocivas. • Transferir autoridad legítima a las escuelas. • Aumentar financiación de las iniciativas de investigación en gestión escolar. • Existe una baja habilidad gerencial en las escuelas. • Importancia de la influencia de la comunidad en la que se encuentra la escuela.
World Bank Group	2019	<ul style="list-style-type: none"> • Se debe empoderar a los directivos, docentes y padres de familia en las escuelas y su involucramiento en la gestión escolar. • Los programas implementados no muestran ventajas sustanciosas respecto de los grupos de control. • Se debe tener cuidado con la sobre burocratización de la gestión escolar por los programas implementados.
RISE	2019	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de la selección docente: formación en gestión e intrínsecamente motivados. • Importancia de los incentivos docentes: como parte de prácticas adoptadas por las escuelas de mejor desempeño. • Incentivos internos: mejores escuelas tienen un fuerte trabajo ético, cultura enfocada en el logro entre estudiantes y se promueve el involucramiento de los padres de familia.

Elaboración propia

Estos organismos reconocen que la clave para la óptima gestión educativa se encuentra en consideraciones particulares de las escuelas, aunque no reconocen a la gestión escolar, sino desde la gestión educativa y gestión institucional. Pese a ello, las consideraciones vistas en la tabla 3 podrían sintetizarse en el liderazgo de docentes y directivos, el empoderamiento de las escuelas, la formación continua, los incentivos de docentes o internos, la participación de la comunidad en la organización escolar y, de manera superficial para estas entidades, la cultura escolar.

Arredondo (como se citó en OREALC, 2004) describe que:

(los) economistas aún perciben las escuelas como ‘cajas negras’ y tienen poco que contribuir en relación con la mejora del rendimiento. Por su parte, indican que en términos generales las ciencias administrativas no han encontrado respuesta (...) [p]ese a una rica experiencia en terreno, las OCIs [Organizaciones de Cooperación Internacional] no han podido diseñar intervenciones que logren concretar mejoramientos sustanciales en la gestión escolar. (p. 46)

Así mismo, que los resultados son ambiguos, por lo que se hace énfasis en el apoyo a la innovación y las iniciativas de investigación.

Esto conversa con los estudios cuantitativos de calidad educativa en México realizados por el Banco Mundial (García-Moreno et al., 2019). Donde se indica que, si bien los programas de intervención contribuyen en dar recursos a las escuelas, estos no demuestran ser causales ni correlacionales respecto a las escuelas de mejores resultados en la calidad educativa, sino que aumentan la burocratización de las escuelas. Sin embargo, sí son concluyentes en que el logro se explica en aspectos señalados en la tabla 3 y que los factores diferenciadores son una visión realmente compartida, la integración de todos los miembros de la comunidad escolar y la intervención de la comunidad en la toma de decisiones. Si bien el último punto nos aleja de un análisis de gestión escolar, no lo hace la visión compartida y la integración de los miembros de la organización escolar.

A su vez, el estudio de RISE (Leaver et al., 2019), donde analizan los modelos econométricos para determinar la calidad educativa usando como escenario a Latinoamérica, concluye que el éxito de los sistemas educativos se explica en las particularidades de la gestión escolar, de los gestores, docentes, sus incentivos y una cultura enfocada en logros. Además, plantea la necesidad de generar mecanismos macro para analizar la relación entre gestión escolar y los logros en aprendizaje. Como se puede apreciar, ambos estudios reconocen aspectos relacionados a la gestión escolar como fuente del logro educativo.

Para finalizar, podemos complementar la definición de gestión escolar – definida en el acápite 1.1.2 –. Así, la gestión escolar serán todas las acciones que involucran **y empoderan** a los distintos actores de la organización escolar

encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar; cuyo fin será el de lograr las metas, expectativas y **desarrollo** de sus distintos miembros – directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes – **y la comunidad a la que pertenecen**, siendo las principales, el generar un desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización escolar.

2.1.2 Marco nacional

Para el análisis del marco nacional, recurriremos a la revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú desarrollado por la UNESCO (2017), al Manual de Gestión Escolar elaborado por el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU, 2015), el Manual de Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014), el Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (UNESCO, 2011), los aportes de Eguren et al. (2019) y los planes educativos nacionales al 2021 y 2036 elaborados por el Consejo Nacional de Educación (CNE, 2007, 2020).

El Manual de Compromisos de Gestión Escolar (MINEDU, 2015) define la gestión escolar como “las acciones de la institución educativa (IE), con la intención de promover y garantizar las condiciones que aseguren el logro de los aprendizajes” (p. 11), de forma análoga al Manual del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014). Este reconocimiento es relativamente moderno, ya que hasta el año 2011 no se valoraba a la gestión escolar desde las políticas educativas planteadas por el MINEDU pese a que el mismo ministerio ya había adoptado estos lineamientos en el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2021 en el año 2007 (Eguren et al., 2019).

A continuación, presentamos las consideraciones relacionadas a la gestión escolar desde los documentos orientadores. Cabe precisar que solo revisaremos los puntos que refieren a la gestión escolar, dejando de lado cualquiera que se refiera a niveles superiores de gestión:

Tabla 4. Consideraciones relacionadas a la gestión escolar contemplados por los documentos orientadores nacionales

Documentos Orientadores y Fuente	Año	Consideraciones
PEN al 2021 CNE	2007	<ul style="list-style-type: none"> • Se enmarca en el modelo de desarrollo humano y formación del ciudadano. • Reconoce la importancia de la participación ciudadana en la gestión educativa.

		<ul style="list-style-type: none"> • Apela al desarrollo profesional docente – formación continua. • Reconoce la importancia de la infraestructura y equipamiento. • Principios de equidad, democracia e inclusión. • Reconoce la importancia del clima institucional. • Reconoce la importancia de dar autonomía a las instituciones escolares.
Manual de Gestión para Directores de Instituciones Educativas (MGDIE) UNESCO	2011	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el modelo de gestión por procesos: <i>input, process, output</i>. • Trabaja desde la gestión educativa y se enmarca en los aportes de Casassus. • Reconoce la estructura formal, la dimensión pedagógica, administrativa y comunitaria. Pero deja de lado la estructura informal, la cultura escolar y el enfoque político, los rescata solo para redactar la visión y misión. • Utiliza el ciclo de Deming (planificar, hacer, verificar, actuar) para ser aterrizado por medio de instrumentos: Proyecto Educativo Institucional (PEI), Plan Anual de Trabajo (PAT), Informe de Gestión Anual (IGA).
Manual del Buen Desempeño Directivo (MBDD) MINEDU	2014	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidad en el liderazgo pedagógico: metas y expectativas, asignación estratégica de recursos, aplicación de evaluaciones con retroalimentación, promoción del desarrollo profesional docente y convivencia escolar. • Basa a la gestión escolar en principios democráticos e interculturales. • Reconoce la importancia de la familia y la comunidad en la gestión escolar. • Rescata los tres aspectos definidos por el RISE para el Sistema de Dirección Escolar: selección docente, incentivos docentes, incentivos internos.
Manual de Compromisos de Gestión Escolar (MCGE) MINEDU	2015	<ul style="list-style-type: none"> • Centralidad en la gestión pedagógica: progreso de estudiantes, gestión del tiempo, acompañamiento y monitoreo. • Centralidad en la convivencia escolar y retención de estudiantes. • Centralidad en instrumentos de gestión: PEI y PAT.
PEN al 2036 CNE	2020	<ul style="list-style-type: none"> • Reafirma los valores y principios del PEN al 2021 y se centraliza en las personas. • La calidad educativa no se entiende solo como los resultados en pruebas estandarizadas.

	<ul style="list-style-type: none"> • Dentro de las orientaciones estratégicas incluye a la autonomía de las instituciones educativas, la importancia y rol de las familias y hogares en el desempeño escolar, la investigación, innovación y desarrollo, el papel de los docentes y directivos como gestores. • Reconoce la importancia de la reflexión profesional, además de la formación continua. • Promueve el trabajo colegiado en redes. • Promueve el liderazgo compartido. • Reconoce la importancia del clima de convivencia y la salud socioemocional de los miembros de la organización educativa.
--	---

Elaboración propia

En la tabla 5 fragmentamos los aspectos de la gestión escolar. Estos se desprenden de la definición lograda en el acápite 1.1.2, ampliada en el acápite 2.1.1 y el análisis conceptual desarrollado a lo largo del capítulo I. Así mismo, se presenta los aspectos que son desarrollados en los documentos orientadores peruanos, con la finalidad de apreciar cómo se aterriza la gestión escolar en la práctica. El color oscuro representa un desarrollo amplio del aspecto; mientras que el gris claro, solo mención ocasional de algún término relacionado al aspecto, sin profundización clara alguna.

Tabla 5. Aspectos de la gestión escolar contemplados por los documentos orientadores nacionales

		Documentos orientadores				
		PEN 2021 CNE (2007)	MGDIE UNESCO (2011)	MBDD MINEDU (2014)	MCGE MINEDU (2015)	PEN 2036 CNE (2020)
Aspectos de la Gestión Escolar	Perspectiva técnica					
	Perspectiva cultural					
	Perspectiva política					
	Empoderamiento de actores y escuela					
	Procesos pedagógicos					
	Liderazgo pedagógico					
	Participación social					

Elaboración propia

Ya desde el PEN al 2021 (CNE, 2007) se reconocía el papel fundamental de la formación del ciudadano y la participación social, lo cual apunta hacia el modelo colegiado de gestión. Además, el PEN al 2036 incluye a la autonomía de las instituciones y las trayectorias educativas de las organizaciones escolares, lo cual

es un reconocimiento pleno de la gestión escolar, hasta ahora solo mencionada de manera ocasional en el discurso de algún acápite en dichos documentos.

No obstante, debemos reconocer lo indicado en el PEN al 2036 (CNE, 2020), donde se abandona el criterio de objetivos por el de orientaciones estratégicas, lo cual daría indicios de que se está migrando hacia un nuevo modelo de gestión educativa y, por ende, también de gestión escolar. Recordemos que en el desarrollo de la fase amalgama integrador, en el acápite 1.1.2 del capítulo I, se dieron pinceladas de modelos que surgieron para tratar de compensar las falencias reconocidas en la fase utilitaria (Laval, 2004; Navarro, 2005) y para resolver los planteamientos de anarquía organizada y de sistema débilmente articulado sin abandonar la perspectiva organizativa técnica, tendiendo puentes hacia las perspectivas cultural y política.

Bajo este análisis, se apunta a que una de las brechas más grandes que afronta la gestión escolar peruana es el reconocer en la práctica a las perspectivas cultural y política, algo que parece ser el rumbo del PEN al 2036, aunque aún incipiente. Esto se evidencia en las referencias al clima escolar en todos los documentos orientadores. Según Elías (2015), el clima escolar difiere de la cultura escolar en que el primero trata de la percepción de los integrantes de una organización escolar sobre el pensamiento y sentimientos de sus pares, mientras que el segundo se refiere a los valores, significados, creencias y cómo estas operan en la organización escolar. Es por ello, que las referencias al clima podrían relacionarse a la perspectiva política y a la capacidad de control que puedan tener los directivos, razón por la cual colocamos un sombreado claro en la perspectiva política de la tabla 5.

Finalmente, si bien en ambos PEN, al 2021 y al 2036, muestran una intencionalidad en abordar el enfoque cultural y político, más sólido en el plan al 2036, no llegan a aterrizarse aún en los manuales de gestión. Así, la gestión escolar actualmente queda aplicada en algunos aspectos prioritarios, en concreto de perspectiva técnica y procesos pedagógicos, como podemos apreciar en la tabla 5. A su vez, en la práctica es centralizada en su jerarquización, aunque apele a lo contrario en su redacción (UNESCO, 2017; Eguren et al., 2019), ya que no cuentan con autoridad transferida o libertad de gestión desde las entidades locales y regionales del MINEDU.

2.2 LA GESTIÓN ESCOLAR DESDE LAS INVESTIGACIONES SOBRE METÁFORAS

A partir de las conclusiones de catorce estudios seleccionados entre los años 2001 y 2019, rescatamos los principales aportes relacionados a la gestión escolar:

Tabla 6. Aportes al análisis de la gestión escolar desde las investigaciones sobre metáforas

Año	Autor(es)	País	Título	Aportes
2001	Molina	Puerto Rico	Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción	Relación entre metáforas y teorías de enseñanza-aprendizaje, a pesar de que las maestras no tienen consciencia de los enfoques teóricos. Se puede agrupar las metáforas halladas en organizacionales y pedagógicas. Rescata el valor transformador en el uso consciente de las metáforas.
2002	Amilburu	España	Las metáforas de la educación	La metáfora para analizar al proceso educativo. Las desventajas de reducir el alcance educativo por medio de las metáforas, así como el papel cultural y social de la metáfora en las organizaciones escolares.
2005	Rojas	Venezuela	El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional	La creación de metáforas como estrategia del cambio organizacional.
2006	Cerit	Turquía	School Metaphors: The Views of Students, Teachers and Administrators	Imágenes metafóricas sobre la escuela. Se aprecia aceptación mayor hacia las imágenes positivas respecto a las imágenes negativas.
2007	Cennet	Turquía	Metaphors as a Reflection of Middle School Students' Perceptions of School: A cross-cultural analysis	Resalta la importancia de la metáfora como herramienta de investigación para comprender cómo los estudiantes entienden los procesos de enseñanza y la escuela. Las metáforas dan indicios de metas y valores compartidos dentro de la organización escolar, reconocido como factor clave de una escuela eficaz.
2007	Vázquez	España	Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros	La metáfora también tiene importancia dentro de las estructuras de poder y la dimensión relacional de las escuelas. Es necesario un análisis posterior en las metáforas detectadas, dado que la metáfora por sí sola es una reducción abstracta y subjetiva.
2009	Botha	Canadá	Why Methapor Matters in Education	La metáfora es utilizada por todas las ramas del conocimiento y sirven para poder transmitir y compartir información abstracta, más allá de solo una valoración emotiva o decorativa. De igual forma contribuye al proceso de enseñanza.

Año	Autor(es)	País	Título	Aportes
2012	Yilmaz & Polat	Turquía	Organizational Metaphot Perceptions of Primary School Administrators and Teachers Toward the Instituon they Work for	Recalca que las metáforas pueden visibilizar lo invisible. Se necesitan más estudios para poder entender las imágenes de la organización escolar.
2013	Rebollo, Jiménez, Sabuco y Vega	España	Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género	Las metáforas para poder detectar las percepciones y estrategias usadas por las maestras al implementar la perspectiva de género. Se aprecia que las metáforas permitieron ingresar a niveles profundos de la cultura escolar para poder evitar la resistencia desde lo abstracto.
2014	Alarcón, Díaz, Tagle, Ramos y Quintana	Chile	Conceptualizaciones metafóricas sobre el rol del profesor en estudiantes de pedagogía	Se encuentran aportes sobre categorizaciones por encima de los aportes de Saban para las metáforas en enseñanza-aprendizaje. Los resultados invitan a análisis organizacional, social, de entorno y cultural. Importancia de la metáfora en la formación inicial docente, identidad profesional, metáfora como estrategias.
2017	Kadi & Beytekin	Turquía	Metaphorical Perceptions of Teachers, Principals and Staff on School Management	Entienden a la escuela, relacionada a la gestión escolar, con la imagen metafórica de familia.
2018	Murillo, Gallego-Domínguez y Marcelo	República Dominicana	Mi escuela es como... análisis de metáforas del profesorado principiante	Los profesores principiantes tienen una percepción rígida de la educación (metáfora racional). No entienden a la organización escolar como susceptible de aprender y dinamizar en el tiempo, ni sus perspectivas política o social. Una posible causa es que la formación inicial interpreta a la escuela de forma simplificada.
2019	Sandoval y Sandoval	México	Representaciones metafóricas sobre la gestión educativa y su aproximación desde la hermenéutica y el psicoanálisis	Rescata la importancia de la metáfora para concientizar a los participantes de sus motivaciones y su conducta dentro de sus respectivas organizaciones escolares.
2020	Kozaner	Turquía	Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates on the Concept of Social Science and Its Teaching	Plantea el uso de metáforas como herramientas de análisis de percepciones y como estrategia de cambio. La influencia del entorno y coyuntura en la educación.

Elaboración propia

Las investigaciones basadas en metáforas presentadas tienen diversos objetos de estudio dentro del ámbito educativo. En ese sentido, categorizan de acuerdo con distintos objetivos y responden a distintas metodologías. No obstante, al realizar un análisis sobre las conclusiones, podemos rescatar aportes relacionados con la gestión escolar, las cuales se presentan en la tabla 6. En otras palabras, las metáforas y el análisis metafórico, al concretizar supuestos básicos, creencias y valores, serían ricos en complejidad al incluir aspectos desde dimensiones de la organización escolar, como la estructura informal, la cultura y subculturas o la forma en que se distribuye el poder.

En base a la revisión de la literatura podemos sintetizar los principales aportes relacionados a la gestión escolar:

- Metáforas escolares relacionadas a procesos pedagógicos.
- Metáforas escolares relacionadas a la organización escolar: imágenes de la organización escolar.
- Metáforas escolares relacionadas a las perspectivas de la organización escolar (técnica, cultural, política).
- Metáforas escolares como estrategia para el cambio y su valor transformador.
- Metáforas escolares relacionadas a las metas y valores compartidos de la organización escolar.
- Metáforas escolares relacionadas a las estructuras de poder.
- Metáforas escolares como acceso a lo abstracto. Autopercepción, identidad y reconocimiento de la cultura escolar.
- Metáforas escolares para afrontar las resistencias generadas por el enfoque de género.
- Metáforas escolares que explican las concepciones de las docentes en su formación inicial.

En cuanto a los aportes en el ámbito nacional, podemos rescatar el análisis realizado por la Dra. Díaz (2008) donde repasa sobre los hallazgos de su tesis doctoral. En este análisis en paralelo, nos presenta diferencias en las metáforas escolares entre las escuelas estatales y privadas, lo que nos da un indicio de la interpretación propia de las gestiones escolares en cada caso y se sugiere la importancia de poder abordar investigaciones en el contexto peruano.

Por último, se reconoce la posibilidad de usar la metáfora escolar no solo como herramienta de análisis en investigación educativa, sino además como instrumento para compartir el modo en cómo se hacen las cosas dentro de la organización escolar y para ser generadoras del cambio. Con ello se podría concluir que, además de su función de artefacto de la cultura escolar, las metáforas escolares podrían emplearse como herramientas estratégicas. Así mismo, su análisis permitiría comprender las particularidades de la gestión escolar (Alarcón et al., 2014) y poder acceder a aquella 'caja negra' de tan difícil acceso mencionada por los organismos supranacionales.



CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO

A continuación, presentamos el diseño metodológico planteado para el desarrollo de nuestra investigación. Esta se basa en las fases de diseño planteada por Monje (2011), complementada por las etapas de Taylor y Bodgan (como se citó en Hernández y Opazo, 2010) para el análisis de emergentes.

3.1 PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA

En base a lo expuesto en el marco contextual, podemos evidenciar vacíos en la comprensión de la gestión escolar desde los documentos orientadores nacionales. Si bien existe una intencionalidad por parte del marco nacional, como lo son el PEN al 2021 y PEN al 2036, varios aspectos de la gestión escolar son relegados por los documentos más cercanos a las escuelas. Ello podría explicarse en la finalidad misma de los documentos orientadores de aplicación, como el Manual de Compromisos de Gestión Escolar o el Manual del Buen Desempeño Directivo, que tendrían una intencionalidad instrumental para concretizar los objetivos planteados desde el PEN.

Así también, desde los documentos supranacionales se advierte ya la dificultad para determinar lo que ocurre dentro de las escuelas y en el 'cómo se hacen las cosas'; o traduciendo en lo definido a lo largo del marco conceptual: la gestión escolar y la cultura escolar en conjunto. No obstante, es clara la intencionalidad de las entidades supranacionales en determinar los factores cuantificables principales

que contribuyen a la generación de escuelas eficaces o con calidad educativa (García-Moreno et al., 2019; Leaver et al., 2019).

Por su lado, desde lo expuesto en el marco conceptual y el análisis sobre los aportes de las investigaciones sobre metáforas, podemos evidenciar que las metáforas escolares permitirían un análisis directo sobre las perspectivas y dimensiones de la gestión escolar tratadas en el primer capítulo. Adicionalmente, las metáforas son artefactos culturales que permitirían profundizar en los niveles abstractos de la cultura escolar sin hacer un análisis de segundo orden; como lo sería un análisis de ritos, los cuales necesitan desmembrarse en procedimientos y a su vez en costumbres, que adicionalmente podrían responder a mitos, antes de ingresar a niveles profundos de análisis.

Así, las metáforas escolares conectarían dos dimensiones. La primera de carácter tangible, formal, funcionalista y utilitario; mientras que la segunda es intangible, informal, interpretativa y de esencia de la gestión escolar aplicada. Lo descrito nos conduce a la necesidad de entender y profundizar en el imaginario docente, en su cultura escolar, en la gestión escolar peruana y en particular a la gestión escolar estatal, que representa al 71.61% de la población escolar en Perú (INEI, 2019). Por lo que se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes de dos colegios estatales de la ciudad de Lima?

3.2 ENFOQUE Y METODOLOGÍA

Según la definición de Creswell (2018) para el enfoque cualitativo:

(...) es un proceso interrogativo de comprensión basado en distintas tradiciones metodológicas de indagación que exploran un problema social o humano. El investigador construye un panorama complejo y holístico, analiza discursos, refiere visiones detalladas de los informantes y lleva a cabo el estudio en un entorno natural. (p. 13)

En esta misma línea, Denzin y Lincoln (como se citó en Flick, 2015) indican que “implica un enfoque interpretativo, naturalista del mundo (...) que estudia las cosas

en su entorno natural intentando dar sentido a los fenómenos o interpretarlos desde el punto de vista de los significados que les dan las personas” (p. 353).

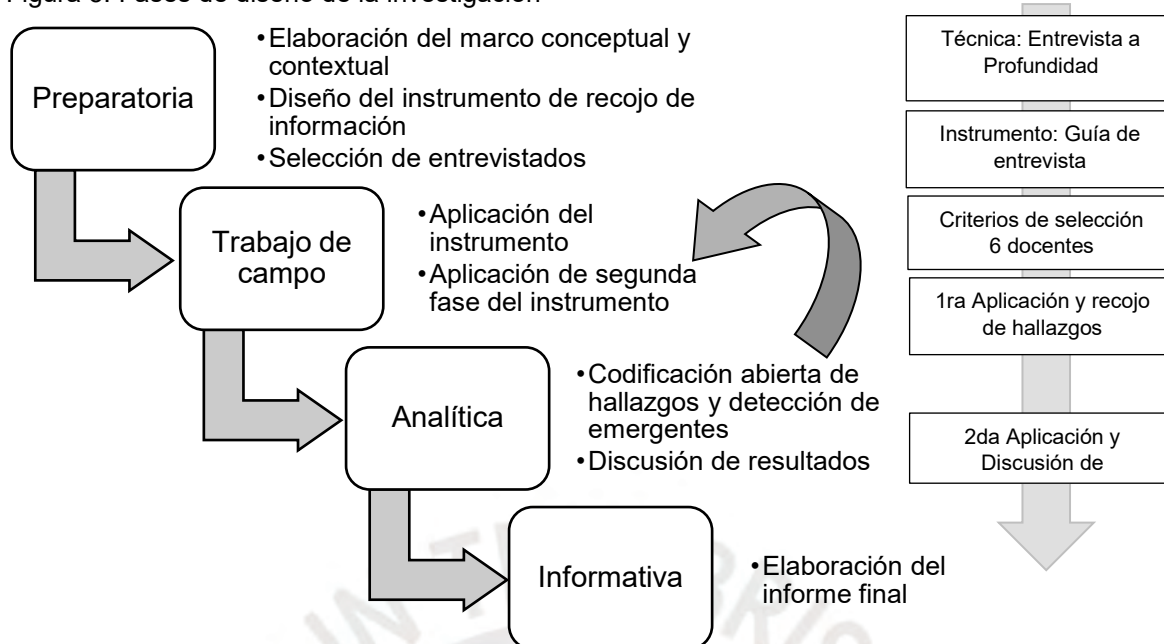
Es por ello, dada la naturaleza subjetiva de las metáforas escolares sumado a que se plantea ingresar a un análisis de subjetividad personal, que se decidió optar la investigación según el enfoque cualitativo. Son las y los docentes – sin obviar otros miembros de la organización escolar – quienes construyen, aplican y desarrollan la gestión escolar y cultura escolar de sus respectivas organizaciones escolares. En otras palabras, son los sujetos de estudio quienes construyen el fenómeno y realidad, que será nuestro objeto de estudio junto con la interpretación de esta (Martínez, 2011; Ñaupas et al., 2014; Flick, 2015; Creswell, 2018; Sánchez, 2019).

Por otro lado, como hemos visto en el desarrollo del marco conceptual y marco contextual, no se tiene una caracterización estructurada desde la academia ni desde las investigaciones sobre metáforas. Razón por la cual no se puede asumir una categorización *ad hoc* de las metáforas escolares, dado que el nivel de investigación es exploratorio (Ñaupas et al., 2014). Por lo tanto, nuestra categoría de estudio fue única: la gestión escolar.

Así mismo se planteó la codificación abierta de hallazgos o emergentes (Arráiz Martínez, 2014; Padilla et al., 2014; Díaz, 2018; Smith & Zajda, 2018). A partir de ello, los emergentes han sido inferidos en base a la data recolectada siguiendo las etapas desarrolladas por Taylor y Bogdan (como se citó en Hernández y Opazo, 2010): 1) El descubrimiento en progreso, donde se obtienen temas emergentes. 2) La reducción de los datos, en un proceso de refinamiento donde se crean las codificaciones y se generan los mapas de relaciones. 3) La relativización de los descubrimientos, que se consiguió en base a la decisión del investigador para seleccionar los hallazgos que pasaron a ser analizados por los propios investigados en la segunda fase de aplicación del instrumento.

El proceso para la investigación planteada se diseñó tomando como marco la propuesta de Monje (2011), quien desglosa la investigación en 4 fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa.

Figura 5. Fases de diseño de la investigación



Adaptado de: "Metodología de la investigación cualitativa. Guía didáctica", Monje, C., 2011.

Como se aprecia en la figura 5, se propuso un trabajo de retroalimentación entre las fases de trabajo de campo y analítica. Entraremos en detalle en el acápite 3.7 de proceso de análisis de resultados.

3.3 LA METÁFORA ESCOLAR COMO HERRAMIENTA DE ANÁLISIS. METÁFORA CONCEPTUAL, EXPRESIÓN METAFÓRICA Y METONIMIA.

Hemos descrito las metáforas escolares como el artefacto que relaciona elementos concretos y abstractos con una carga subjetiva dentro de la organización escolar. Adicionalmente, hemos visto cómo pueden utilizarse para transmitir la cultura escolar, así como la gestión escolar. Esto devela que la metáfora escolar ayudaría en el desarrollo del aspecto dinámico cultural, que como vimos, en el corto plazo da una sensación de comportamiento estático aparente.

En ese sentido, además de ser un objeto de estudio, planteamos a la metáfora escolar como una herramienta dentro de nuestro diseño metodológico, que nos permite un análisis hermenéutico de nuestra categoría de estudio. Pero que no se centra solo en ella, sino que admite detectar diversos emergentes, como pudimos observar en el análisis de las investigaciones sobre metáforas. Con ello y partiendo de que el planteamiento es un estudio exploratorio, enriquecemos los hallazgos, el análisis y el debate académico.

Debe hacerse énfasis en que la Metáfora Escolar, como figura retórica estudiada por la lingüística cognitiva, agrupa a metáforas conceptuales y expresiones metafóricas usadas por las docentes. Las primeras son conceptualizaciones generalizables que categorizan o agrupan a las expresiones metafóricas. *v. gr.* La organización escolar como cuerpo humano: “el cuerpo funciona bien” (C1P3). Mientras que las segundas son usos particulares de las metáforas conceptuales (Cuenca y Hilferty, 2007). *v. gr.* “(Las docentes) son el corazón principal de una institución” (C1P2), “El equipo está compuesto por una cabeza, brazos, troncos” (C1P3).

Tanto las metáforas conceptuales, como las expresiones metafóricas son de uso indistinto en el lenguaje cotidiano y las personas no suelen ser conscientes de su uso en el discurso (Lakoff & Johnson, 1980; Cuenca y Hilferty, 2007). Lo cual se hizo evidente en durante el análisis de las transcripciones de entrevistas.

Para concluir, debemos definir el concepto de metonimia, dada la cercanía a las metáforas. Estas son construcciones del lenguaje figurado que hacen referencia a sí mismas, de forma indirecta, por el intercambio de palabras a conceptos similares, cercanos, por confusión en su definición o de forma tácita (Cuenca y Hilferty, 2007).

v. gr. “Las maestras de la mañana tenían que bajar por las noches”. Este ejemplo es extraído de una de las entrevistas, no tiene codificación dado a que no se pretende utilizar la metonimia por el siguiente análisis: ‘Las maestras de la mañana’: Hace referencia a las maestras del turno mañana. Este es un ejemplo de metonimia por concepto tácito. ‘Tenían que bajar por las noches’: Hace referencia a las maestras que regresaban al colegio para las reuniones nocturnas. Este es otro ejemplo de metonimia donde se intercambian términos, bajar como sinónimo de volver.

El ejemplo ayuda a esclarecer que las metonimias no enriquecen el análisis de nuestra categoría de estudio, dado que no nos permite analizar la realidad construida ni la interpretación de esta, solo nos permite hacer un análisis lingüístico anecdótico, razón por la cual se evita su selección.

3.4 LA GESTIÓN ESCOLAR COMO CATEGORÍA DE ESTUDIO

Según lo expuesto en nuestro primer capítulo, las metáforas escolares no tienen una categorización definida, aunque se planteó una clasificación de cuatro tipos de

metáforas escolares, las cuales se podrían disgregar en los distintos niveles de gestión educativa, basándonos en autores como Miles y Ekholms (1985), Morgan (1998), Amilburu (2002), Botha (2009) y Rebollo et al. (2013).

Desde otra perspectiva, en el segundo capítulo analizamos catorce estudios, entre los cuales se encuentran los autores ya señalados, donde observamos que cada estudio articula diversos enfoques teóricos y conceptuales con diversas metodologías según los objetivos planteados para cada investigación sobre metáforas.

Así, debemos replantearnos el uso de categorías previas construidas, dado que no existe una legitimación teórica reconocida o consensuada por las ciencias de la educación, lo que es un requisito metodológico para Flick (2015). De esta manera y dado el nivel exploratorio de nuestro estudio, se plantea como única categoría de estudio la Gestión Escolar.

Finalmente, en base a lo ya definido, la Gestión Escolar son todas las acciones que involucran y empoderan a los distintos actores de la organización escolar, encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar. Su fin será el de lograr las metas, expectativas y desarrollo de sus distintos miembros – directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes – y la comunidad a la que pertenecen, generando desarrollo humano en sus estudiantes y optimizando los procesos de la organización escolar.

3.5 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

- **Objetivo General**

Analizar las metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por las docentes de dos colegios estatales de Lima Norte.

- **Objetivos Específicos**

- i. Identificar las metáforas con las que se percibe a la gestión escolar por parte de las propias docentes de dos colegios estatales de Lima Norte.
- ii. Caracterizar las metáforas vinculadas a la gestión escolar de dos colegios estatales de Lima Norte.

3.6 TÉCNICA E INSTRUMENTO

La técnica utilizada fue la entrevista a profundidad, dada la naturaleza propia de la investigación, donde se necesita un análisis puro y profundo de la comprensión de los involucrados o sujetos de estudio – docentes – y de la realidad construida por ellos u objeto de estudio – la gestión escolar – (Kvale, 2011; Flick, 2015; OEI, 2020).

El instrumento fue una guía de entrevista, la cual se diseñó inicialmente con cinco preguntas abiertas relacionadas a las dimensiones de la organización escolar. Con ella, se aplicó una prueba piloto en la tercera semana del mes de abril para evaluar la claridad, relevancia y coherencia del instrumento, lo que permitió afinar el mismo para la aplicación real.

Tabla 7. Preguntas de entrevista piloto

Categoría	Preguntas
La gestión escolar utilizada por las docentes de colegios estatales de Lima Norte.	Cuénteme sobre las interacciones en su día a día con estudiantes/directivos/docentes/padres de familia.
	¿Cómo se organizan dentro de su institución para lograr los objetivos y metas de las distintas actividades?
	¿Cómo se vivencian los valores en su organización? (Actividades institucionales curriculares o extracurriculares)
	¿Cómo atienden las demandas/reclamos de la sociedad en su institución?
	Cuénteme sobre cómo se organizan para alcanzar alguna meta trazada.

Elaboración propia

Dada la baja cantidad de hallazgos, se planteó una segunda guía de entrevista basada en nuestra definición de la categoría de estudio, con lo cual se plantearon cinco nuevas preguntas.

Tabla 8. Preguntas de entrevista sometida a validación de expertos

Categoría	Preguntas
La gestión escolar estatal utilizada por los docentes de colegios estatales de Lima Norte. La gestión escolar son todas las acciones que involucran y empoderan a los distintos actores de la organización escolar encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar; cuyo fin será el de lograr las metas, expectativas y desarrollo de sus distintos miembros – directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes – y la comunidad a la que pertenecen, siendo las principales, el generar un desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización escolar.	Cuénteme cómo se involucran los docentes/directivos/estudiantes/PP.FF. en las distintas actividades de la institución, sean curriculares o extracurriculares. (Anécdota de reunión de programación / con padres de familia / estudiantes)
	¿Se siente empoderada dentro de su institución? Cuénteme cómo empoderan a los distintos estamentos - profesoras/estudiantes/padres de familia. (Intereses por capacitaciones, cursos, postgrados en profesoras/directora)
	¿Cómo se vivencian los valores y la visión de su institución? (Anécdota donde se vivencien los valores curricular o extracurricular)
	Cuénteme sobre cómo se organizan para alcanzar alguna meta trazada. (¿Cómo solucionan los problemas internos/externos?)
	¿Cómo promueven el desarrollo humano y formación de los estudiantes?

Elaboración propia

Esta guía se sometió a validación de expertos la cuarta semana de abril, donde se aprobaron las preguntas y se recomendó la posibilidad de generar repreguntas planteadas de antemano:

- P1, generar repreguntas.
- P2, plantear la repregunta de forma más abierta.
- P3, incidir en cómo se promueven los valores y visión.
- P4, generar una repregunta destinada al aprendizaje en los estudiantes.
- P5, sin comentarios.

Tabla 9. Preguntas de entrevista final

Categoría	Preguntas
<p>La gestión escolar utilizada por las docentes de colegios estatales de Lima Norte.</p> <p>La gestión escolar son todas las acciones que involucran y empoderan a los distintos actores de la organización escolar encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar; cuyo fin será el de lograr las metas, expectativas y desarrollo de sus distintos miembros – directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes – y la comunidad a la que pertenecen, siendo las principales, el generar un desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización escolar.</p>	<p>Cuénteme cómo se involucran los docentes/directivos/estudiantes/PP.FF. en las distintas actividades de la institución, sean curriculares o extracurriculares. (Anécdota de reunión de programación / con padres de familia / estudiantes. ¿Cómo gestionan la escuela? ¿Cuál es el rol del director? ¿Cómo optimizan la utilización de recursos?)</p>
	<p>¿Se siente empoderada dentro de su institución? Cuénteme cómo empoderan a los distintos estamentos - profesoras/estudiantes/padres de familia. (Capacidad de decisión o ser propositiva, promueven formación continua)</p>
	<p>¿Cómo se vivencian los valores y la visión de su institución? (¿Cómo promueven los valores y la visión de su institución?, anécdota donde se vivencien los valores curricular o extracurricular)</p>
	<p>Cuénteme sobre cómo se organizan para alcanzar alguna meta trazada. (¿Cuáles son las expectativas de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo solucionan los problemas internos/externos?)</p>
	<p>¿Cómo promueven el desarrollo humano y formación de los estudiantes?</p>

Elaboración propia

Debe tomarse en cuenta la naturaleza propia de las entrevistas a profundidad, por lo que la aplicación, tanto en orden como en la aplicación de repreguntas planteadas, quedó a discreción del investigador según el desarrollo de cada entrevista. Por la coyuntura de emergencia sanitaria, la aplicación de todas las entrevistas fue a través de la plataforma *Zoom* previa coordinación y firma del consentimiento informado. Estas entrevistas se realizaron entre la primera y segunda semana de mayo. Finalmente, en base a los resultados de la entrevista, se procedió a la extracción de hallazgos y se estableció una segunda fecha de entrevistas con cuatro docentes, durante la primera semana de junio, para recoger

apreciaciones puntuales, así como profundizar en las interpretaciones de las metáforas encontradas.

3.7 ENTREVISTADAS

Nuestras informantes fueron seis profesoras de dos colegios estatales de Lima Norte, tres por cada organización escolar. La cantidad se determinó con la finalidad de poder triangular los hallazgos como representativos a cada organización escolar y reducir la influencia de la subjetividad de las metáforas escolares en las entrevistadas. Por otro lado, se decidió no hacerlo sobre una población mayor para evitar la redundancia en los hallazgos evidenciados.

Las docentes pertenecen a una organización escolar de nivel inicial y otra de nivel primaria. La organización escolar inicial se localiza en el distrito de Carabayllo y cuenta con doce docentes tutoras que laboran en dos turnos de enseñanza. En paralelo, la organización escolar primaria se localiza en Comas y cuenta con seis docentes en un solo turno de enseñanza. En ambos casos, el entorno en el que se encuentran las organizaciones escolares corresponde a los niveles C-D-E en la escala sociodemográfica, lo que significa que su capacidad de gasto promedio mensual familiar varía entre los 1640 y los 2914 nuevos soles (Apeim, 2020). Nuestra investigación es, por tanto, enmarcada en este grupo sociodemográfico y sus realidades particulares.

Los criterios de inclusión para las seis docentes, así como para la docente a la que se les aplicó la entrevista piloto fueron ser docentes a tiempo completo, que cuenten con un mínimo de diez años laborando en la institución – lo que implica un conocimiento ya cimentado de la gestión escolar propia de la institución a la que pertenecen –. Esto permite el desarrollo de capacidades de experticia o conocimiento profundo de aproximadamente diez mil horas desempeñando la función (Macnamara & Maitra, 2019).

Por otro lado, que la docente tenga como mínimo quince años de experiencia general en aulas y que cursen o posean grado de magíster o segunda especialidad, con la finalidad de que hayan desarrollado competencias suficientes de análisis crítico a su propia labor.

Tabla 10. Criterios de inclusión de informantes

Criterios de inclusión de informantes	
•	Docentes mujeres, por la población misma de sus instituciones del nivel inicial y primaria.
•	Trabajar a tiempo completo.
•	Mínimo 10 años laborando en la institución.
•	Mínimo 15 años de experiencia docente.
•	Poseer o cursar grado de magíster o segunda especialidad.

Elaboración propia

La codificación generada para identificar a las transcripciones fue en base a la organización escolar C1 o C2 y la docente perteneciente a ellas P1, P2 o P3. Así, la caracterización de las participantes fue la siguiente:

Tabla 11. Caracterización de informantes

Caracterización	C1P1	C1P2	C1P3	C2P1	C2P2	C2P3
Edad	58 años	54 años	54 años	54 años	38 años	49 años
Área de trabajo	Solo docente	Solo docente	Solo docente	Docente con cargo administrativo	Solo docente	Solo docente
Tiempo laboral en la Organización escolar	33 años	23 años	31 años	15 años	10 años	11 años
Tiempo de experiencia docente total	36 años	28 años	31 años	25 años	16 años	22 años
Nivel de enseñanza	Inicial	Inicial	Inicial	Primaria	Primaria	Primaria
Grado de enseñanza	4 años	3 años	3 años	5° grado	4° grado	6° grado
Nivel de estudios	Maestría completa	Maestría completa	Maestría completa y segunda especialidad	Maestría completa	Cursando maestría	Maestría completa

Elaboración propia

3.8 PROCESO DE ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las transcripciones de las entrevistas fueron introducidas al programa Atlas.ti, donde se pudo identificar cada expresión metafórica como emergente. Se tuvo especial cuidado en evitar contemplar las metonimias como hallazgos.

A lo largo del proceso de detección de emergentes, se detectaron 156 hallazgos o expresiones metafóricas. Algunas expresiones eran manejadas por varias

docentes o se replicaban de forma similar a lo largo de las entrevistas. Otras, eran expresiones puntuales que podían ser manejadas de forma particular, pero cuya significación se encontraba en las respuestas discursivas de otras docentes. Dada la depuración por redundancia y por sesgo particular, se realizó el análisis de 67 hallazgos, los cuales son presentados en la tabla 14 de caracterización de hallazgos.

Estos 67 hallazgos han sido agrupados de acuerdo con la naturaleza semántica propia de la expresión, respecto a su uso en el contexto propio de la respuesta en entrevista, así como debido a la aclaración e interpretación de las propias docentes. Las aclaraciones se realizaron en casos puntuales y corresponden a cuatro de las seis docentes entrevistadas. La decisión adoptada se sustenta en que las profesoras profundizaron en la interpretación de la mayoría de las metáforas o expresiones metafóricas en la primera entrevista.

La codificación de emergentes se realizó en el mismo Atlas.ti. En primer lugar, se crearon metáforas conceptuales asociadas a cada expresión metafórica, cuya finalidad es la de identificación de los hallazgos, dado que la expresión metafórica en sí misma no resultaría evidente para el lector. Se reparó en lo mencionado, debido a que la metáfora conceptual no responde a un entendimiento previo del sujeto de investigación, sino a una decisión del investigador para agrupar expresiones metafóricas (Cuenca y Hilferty, 2007); en otras palabras, las metáforas conceptuales son construcciones subjetivas del investigador y responden al proceso de codificación de hallazgos.

En segundo lugar, se crearon veintiuna familias que agrupaban a las 156 orientaciones metafóricas iniciales. Las orientaciones metafóricas responden a distintos elementos de la gestión escolar. Sin embargo, debido a que algunos emergentes son de naturaleza complementaria, pueden pertenecer o no a varias familias en simultáneo, de igual forma con los emergentes redundantes.

Tabla 12. Orientaciones metafóricas y Aspectos de la gestión escolar generados en Atlas.ti

Nombre	Tamaño
☒ Perspectiva cultural	68
☒ Empoderamiento de actores y escuela	39
☒ Perspectiva técnica	20
☒ Perspectiva política	91
☒ Transversales a los distintos aspectos	104
☒ Cultura de la escuela	39
☒ Desarrollo cognitivo en alumnos	10
☒ Desarrollo humano	15
☒ Desarrollo profesional en docentes	8
☒ Empoderamiento	27
☒ Generación de resistencias	45
☒ Gestión de la comunicación	6
☒ Gestión pedagógica	14
☒ Importancia de los documentos marco orientadores	5
☒ Labor docente	34
☒ Optimización de recursos	10
☒ Reconocimiento docente	10
☒ Resolución de conflictos	30
☒ Rol de la educación	5
☒ Rol del director	37
☒ Rol del docente	47
☒ Rol del entorno	7
☒ Rol del estudiante	5
☒ Rol del MINEDU	5
☒ Rol del PP.FF.	20

Elaboración propia

De esta manera se cumple con las etapas de Taylor y Bogdan (como se citó en Hernández y Opazo, 2010):

Tabla 13. Codificación sobre metáforas detectadas

Etapas de detección de emergentes	Desarrollo de la etapa
Descubrimiento en progreso	<ul style="list-style-type: none"> • Vaciado de transcripciones a la Unidad Hermenéutica en Atlas.ti. • Reconocimiento de metáforas o expresiones metafóricas. • Selección de las citas que contextualizan a las metáforas y expresiones metafóricas.
Reducción de datos	<ul style="list-style-type: none"> • Codificación abierta: expresión metafórica textual. • Asignación de codificación por organización escolar (C#) y docente entrevistada (P#). • Asignación de metáforas conceptuales que permitan una identificación de las expresiones metafóricas.
Relativización de descubrimientos	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las citas y generación de familias según la orientación metafórica. • Reconocimiento de expresiones metafóricas que necesitaban ser profundizadas. • Segunda reunión con las entrevistadas según requerimiento.

Elaboración propia

codificación de cada una. Y a su vez, en el respeto por las fuentes consultadas, la teoría construida hasta el momento y las autorías por medio del citado y referencias.



CAPÍTULO IV: INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

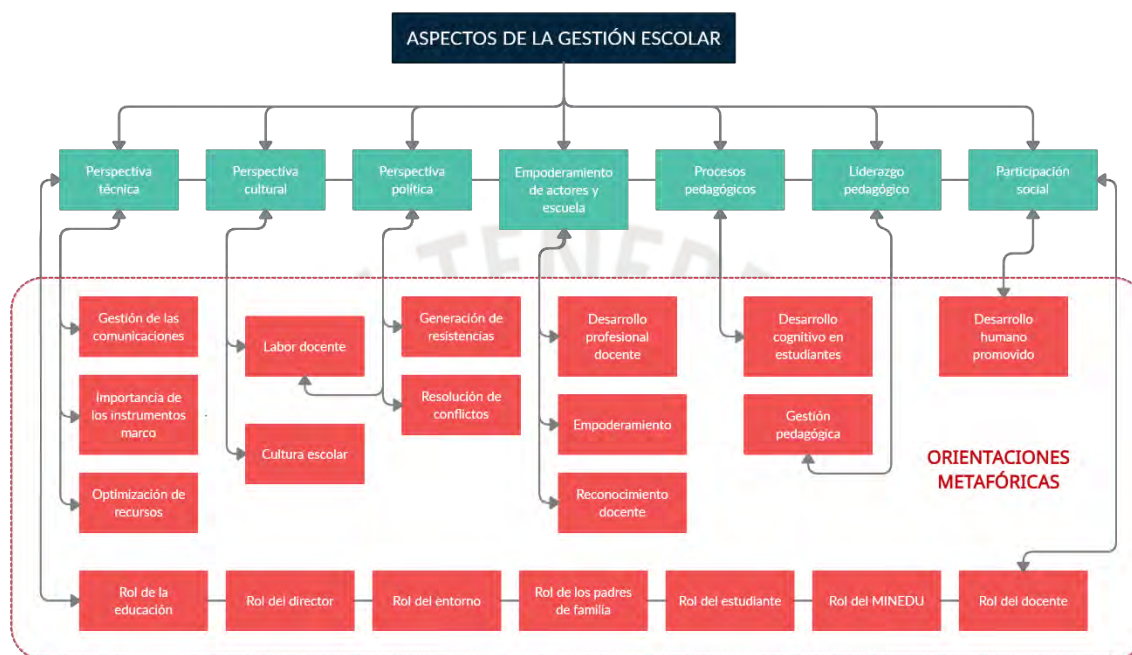
Para la interpretación de resultados se realizó un análisis sobre las familias de códigos generadas en Atlas.ti o codificación de emergentes, las cuales llamamos **orientaciones metafóricas**. A continuación, se buscó relacionarlas con los aspectos de nuestra categoría de análisis **Gestión Escolar**. Estos aspectos fueron definidos en el análisis del Marco nacional (acápite 2.1.2 del Capítulo II) y se desprenden de la definición lograda de Gestión Escolar: Perspectiva técnica, perspectiva cultura, perspectiva política, empoderamiento de actores y escuela, procesos pedagógicos, liderazgo pedagógico y participación social.

En la figura 7 se muestra el diagrama del proceso relacional para caracterizar nuestros hallazgos; los diagramas relacionales relativos a cada aspecto de la gestión escolar obtenidos en Atlas.ti se presentan en los apéndices del presente documento. Existen orientaciones metafóricas que se relacionaron directamente a un aspecto. *v. gr.* La orientación metafórica 'Importancia de los instrumentos marco' agrupa a todas las expresiones metafóricas que buscan resaltar la importancia de los instrumentos o los documentos orientadores generados, como el PEI o PAT; por lo tanto, al ser de naturaleza instrumental, se relaciona con el aspecto 'Perspectiva técnica'.

En el caso de la orientación metafórica 'Labor docente', la cual agrupa las expresiones metafóricas vinculadas a la concepción de los docentes sobre su labor, se relacionó a los aspectos 'Perspectiva cultural' y 'Perspectiva política'. Por último, las siete familias de orientaciones metafóricas 'Roles', que agrupan a las expresiones metafóricas sobre los roles de los distintos actores de la organización

escolar, se relacionan transversalmente con los distintos aspectos de la Gestión Escolar. En base a lo descrito, en la tabla 9 (Correspondencia entre aspectos de la Gestión Escolar y las Orientaciones Metafóricas) aparece un octavo aspecto ‘Transversales a los distintos aspectos’.

Figura 7. Diagrama relacional entre las orientaciones de hallazgos (codificación) y los aspectos de la Gestión Escolar



Elaboración propia

Una vez caracterizadas las orientaciones metafóricas, se procede a construir la tabla 14 para mostrar la vinculación entre los Aspectos de la Gestión Escolar, las Orientaciones metafóricas y las Expresión metafóricas identificadas. Con esta tabla, estamos satisfaciendo nuestro primer objetivo específico: Identificar las metáforas con las que se percibe a la gestión escolar estatal por parte de los propios docentes en dos colegios estatales de Lima Norte.

Tabla 14. Caracterización de hallazgos: correspondencia entre aspectos de la Gestión Escolar y las Orientaciones Metafóricas

Caracterización de hallazgos	Codificación	METÁFORA DETECTADA	
ASPECTOS DE LA GESTIÓN ESCOLAR	ORIENTACIONES METAFÓRICAS	Metáfora conceptual asociada	Expresión Metafórica
Transversales a los distintos aspectos	Rol del director	Directora como cabeza, vacilante	"Es una cabeza vacilante". (C1P3)
		Directora como heroína o villana	"No quiere ser la mala de la película". (C1P3)
		Directora como niña malcriada	"Ella se molesta. Es como una niña, como una niña malcriada". (C1P1)
		Directora como mamá	"La familia siempre tiene un papá y una mamá". (C1P1)
		Directora como amiga	"No solamente como directora, sino como amiga". (C2P3)
	Rol del docente	Docente como amiga	"Son más que amigas, son confidentes". (C1P2)
		Docentes como parte de un cuerpo	"El equipo está compuesto por una cabeza, brazos, troncos". (C1P3)
		Trabajo como sacrificio	"Nos entregamos a la escuela". (C1P1)
		Educación como viaje	"Que mis estudiantes vayan más allá". (C2P2)
	Rol del estudiante	Estudiante como adulto pleno	"El niño es una persona pequeña". (C1P3)
		Estudiante como motivación	"Mis alumnos son mi razón de ser profesora". (C1P3)
		Estudiante como motivación	"Los niños son nuestro motivo del quehacer educativo". (C1P1)
		Estudiante como familia	"Mis estudiantes son mis hijos" (C2P2)
	Rol de los padres de familia	Padres como mimetizadores	"Ellos son espejo de conducta". (C1P2)
		Padre como docente	"El primer educador es el padre". (C1P1)
		Padres como brazo derecho	"Son tu brazo derecho". (C1P1)
	Rol del entorno	El contexto como parte del equipo	"El contexto sí juega". (C2P1)
		Entornos como mundos	"Yo puedo crear mi mundo ahí con los niños". (C1P2)
Rol del MINEDU	MINEDU como cabeza	"Es la cabeza del sistema educativo". (C1P1)	
	MINEDU como perro del hortelano	"Es el perro del hortelano, no da ni deja que otro coma". (C1P1)	
Rol de la educación	Educación como bomba de lastre	"Cuando no educamos a nuestros hijos, son una carga". (C2P1)	
	Educación como arma	"La mejor arma que tienen es la educación". (C2P1)	
		Comunicación como punto medio	"Hemos tratado de buscar un punto medio". (C1P3)

Perspectiva técnica	Gestión de las comunicaciones	Comunicación como umbral	“Las maestras están en la puerta”. (C2P2)
		Comunicación como acuerdo vinculante	“Las palabras se las lleva el viento”. (C1P3)
	Importancia de los instrumentos marco	Instrumento como elemento estructural	“Si tú no haces diagnóstico, todo se cae”. (C2P1)
		Instrumento como elemento estructural	“Nuestro PEI, nuestro eje”. (C2P1)
	Optimización de recursos	Estudiantes como recurso económico	“Cada alumno es un dinero”. (C2P1)
		Entorno como aliados	“En cuanto al recurso humano, siempre hemos tenido aliados”. (C1P3)
Matrícula como escuela privada		“La matrícula es gratuita entre comillas”. (C1P1)	
Perspectiva cultural	Cultura escolar	Docentes como corazón	“Las maestras son el corazón principal de una institución”. (C1P2)
		Docentes como familia	“Somos una familia”. (C1P1)
		Padres de familia como aliados	“Hemos tomado como aliados a los padres de familia”. (C1P3)
		Aula como amuleto	“Ese salón es de mala suerte”. (C2P3)
		La naturaleza como maestra	“La madre tierra es una maestra más”. (C2P1)
		Educación como proceso mecánico	“Antes la educación era un mecanismo”. (C2P1)
Perspectiva política	Labor docente	Trabajo como sacrificio	“Trabajo sobre nuestras espaldas”. (C1P2)
		Trabajo como sacrificio	“Las profesoras contratadas somos las que ponemos el punche”. (C2P2)
		Trabajo como chuchería	“La maestra se está llevando la plata sin hacer nada”. (C1P2)
	Generación de resistencias	Resistencia como histrionismo	“La directora pone su cara larga” (C1P1)
		Resistencia como instrumento legal	“Estoy muy pegada a la ley”. (C1P3)
		Resistencia como enfermedad infecciosa	“Cuando hay una, contagia a las demás”. (C2P2)
		Equipo como engranaje	“Ella es la que mueve que no podemos encajar”. (C2P2)
	Resolución de conflictos	APAFA como promotores	“La APAFA se creían los dueños del colegio”. (C1P1)
		Problema como enemigo	“Atacamos una problemática”. (C2P3)
		Docentes como porcentajes	“Un maestro entre tanto por ciento”. (C2P1)
		Educación como viaje	“Prefiero no decir nada y en el camino, tal vez, voy a descubrir”. (C1P2)
		Dirección como batuta	“Bajo la batuta de la directora”. (C1P2)
Empoderamiento de actores y escuela	Desarrollo profesional docente (DPD)	Directora como entrenadora personal	“La directora nos mete punche”. (C2P3)
		DPD como carrera	“Nada en la carrera docente es plano”. (C2P1)
		DPD como motor de combustión	“Al menos encenderé la chispa”. (C2P1)

	Empoderamiento	DPD como carrera	“Nadie quiere quedarse atrás”. (C1P1)
		Docentes como expertas	“El ojo del maestro no se equivoca”. (C1P1)
	Reconocimiento docente	Escuela como máquina	“El maestro es una pieza fundamental”. (C1P1)
		Trabajo como sacrificio	“Hay que valorar, porque hay una entrega”. (C1P1)
		Docentes como expertas	“Prefiero un colegio estatal porque los profesores son profesores”. (C2P3)
Procesos pedagógicos	Desarrollo cognitivo en estudiantes	Educación como viaje	“Es porque mi hijo es un turista”. (C1P1)
		Educación como viaje	“Necesitan mucho contacto para que esas neuronas se movilicen”. (C2P1)
		Educación como viaje	“Por ahí voy direccionando qué es lo importante”. (C1P2)
		Desarrollo como motor de combustión	“Ahí hace varios chispazos para lograr un pequeño texto”. (C2P1)
Liderazgo pedagógico	Gestión pedagógica	Educación como fluido	“El niño tiene que transferir su aprendizaje al hogar”. (C1P3)
		Educación como fluido	“Cada maestro tiene que volcarlo en el aula”. (C1P3)
		Educación como tesoro	“En el hacer está la riqueza del aprendizaje”. (C1P1)
		Educación como viaje	“Nosotros somos los guías”. (C1P1)
Participación social	Desarrollo humano promovido	Educación como atizador	“La escuela hace el avivamiento a los estudiantes”. (C2P1)
		Estudiante como agente de cambio	“Quiero que mis niños dejen huella”. (C2P1)
		Escuela como promotor de desarrollo	“La escuela es el primer gestor de desarrollo”. (C2P1)

Elaboración propia



La interpretación será presentada a partir de la caracterización (Aspectos de la Gestión Escolar) y se subdividirán en las Orientaciones metafóricas, las cuales presentarán metáforas conceptuales y las expresiones metafóricas asociadas más relevantes. Para una interpretación más ágil, las organizaciones escolares serán nombradas por sus codificaciones 'C1' y 'C2'. La discusión de los resultados será presentada al final de cada aspecto.

4.1 TRANSVERSALES A LOS DISTINTOS ASPECTOS

El aspecto transversal agrupa a las orientaciones metafóricas 'Roles' de los distintos actores de la organización escolar. Entre ellas tenemos al rol de la directora, de las docentes, de los estudiantes, de los padres de familia, del entorno, del MINEDU y de la educación.

4.1.1 Rol del director

• **Directora como cabeza, vacilante.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Es una cabeza vacilante'.

"Diría que es una cabeza vacilante. De esas que ahora sí, ahora no (...) como que la cabeza no está en la posición donde debería de estar, como que es una cabeza dudosa que no quiere asumir la responsabilidad". (C1P3)

El hallazgo identifica a la directora como la cabeza de C1; sin embargo, esta cabeza es comprendida por las docentes como un cargo de investidura. En ese sentido, consideran que la directora actual es una cabeza vacilante, que no satisface todas las expectativas o cualidades que las docentes consideran que debería poseer la persona que ostente el cargo. A lo largo de las entrevistas, la metáfora 'cabeza' se repite en las tres docentes de C1.

• **Directora como heroína o villana.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'No quiere ser la mala de la película'.

Yo hace muchos años he pertenecido al CONEI y he podido resolver situaciones sin confrontar a los maestros, porque para eso se conversa personalmente con la persona que está implicada y se llega

a acuerdos sin confrontar a los maestros afectados (...); pero lamentablemente en esa parte la directora no tiene liderazgo. Por ejemplo, cuando ve que alguien no cumple una función, ella quiere que una profesora lo diga primero para después ella asumirlo porque ella no quiere ser la mala de la película. Porque ella quiere ser la buenita. Porque otros son los que se quejan del personal y eso no me parece. Porque el profesor que hace esto en presencia de la directora piensa que está avalado por ella porque observa y no dice nada.

(C1P3)

El hallazgo presenta el rol que la directora desempeña ante los conflictos: su rechazo a ser “la mala de la película” y, por el contrario, quedar como “la buena” al evadir la confrontación pese a presenciar directamente las acciones que debería corregir. Así, podemos apreciar la función política de la directora en C1, donde esta intenta permanecer distante a cualquier fricción interna. Más adelante veremos que la postura adoptada contribuye a la generación de resistencias por parte de las docentes.

• **Directora como niña malcriada.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Ella se molesta. Es como una niña, como una niña malcriada’.

“Cuando nosotros tenemos reuniones y tú le haces llegar el malestar que se tiene, ella se molesta. Es como una niña, como una niña malcriada” (C1P1). El hallazgo indica que la directora reacciona como una “niña malcriada” ante comentarios o sugerencias por parte de las docentes. Este comportamiento añade otro factor para generación de resistencias en las docentes. Las docentes indican que la directora, ante una falta propia, usualmente responde excusándose con alguna falencia que detecta en sus docentes, lo cual es asumido como una actitud infantil por las docentes, quienes califican como no propio de la investidura de directora.

•**Directora como mamá.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'La familia siempre tiene un papá y una mamá'.

Yo la consideraría como la cabeza de la institución porque la familia siempre tiene un papá y una mamá, ¿no es cierto? Entonces ella es parte también de nuestra familia. Ósea la directora es parte de la familia, encabeza la familia del colegio. (C2P2)

Este hallazgo identifica a la directora como la mamá de la familia en C2. Además, debe tomarse en cuenta el tenor de las expresiones usadas, las cuales denotan un reconocimiento como cabeza, al igual que en C1. Por tanto, en C2 se reconoce a la directora como un cargo de investidura, pero además la consideran parte de su familia, visión que construyen las docentes como parte de su cultura escolar.

•**Directora como amiga.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'No solamente como directora, sino como amiga'.

Y, como te digo, nuestras opiniones siempre la directora nos escucha. No solamente que hay algún problema, alguna situación. Hablamos con la directora y lo bueno es que nos escucha, nos aconseja. No solamente como directora sino como amiga. Veo que siempre está en eso. (C2P3)

En el mismo sentido que el hallazgo anterior, la directora es reconocida como una amiga en C2. Como indica la docente, no se limita a las funciones formales, sino que tiene un rol confidente, a nivel informal, con aparente empatía.

Como se aprecia a lo largo de las cinco metáforas, la directora es reconocida como un cargo de investidura para ambas organizaciones escolares. En ambos casos las docentes indicaron respetar la investidura; sin embargo, en el desarrollo de las entrevistas de C1, se aprecia que en realidad la directora tiene un rol más lejano y generador de resistencias. Las razones por las cuales las docentes consideran a la directora como una cabeza vacilante son: el conocimiento de la directora es considerado menor al que las docentes manejan, la falta de inteligencia emocional de la directora y su evasión a la resolución de conflictos.

En contraste, las docentes de C2 indican que la directora es mucho más cercana y empática. Esto se debe a diversos factores. Algunos de ellos podrían ser que C1 posee una estructura más jerarquizada; siendo su directora relativamente nueva frente al grupo de docentes, que son en su mayoría fundadoras y de edad relativamente mayor que el de la directora. Por otro lado, C2 posee una estructura más horizontal y con apertura a la estructura informal. Además, C2 es una institución que durante casi toda su historia ha tenido solo tres aulas y cuya directora tiene aula a cargo.

4.1.2 Rol docente

• **Docente como amiga.** En C1 se reconoce a las docentes como amigas: “Son más que amigas. Ellas son confidentes, compañeras” (C1P2). Las docentes indican sentirse muy cercanas, dado el tiempo de convivencia. Esto es diferente en C2, donde las docentes no se reconocen necesariamente como amigas, sino solo como compañeras, dejando esta metáfora exclusiva para la directora.

• **Docentes como parte de un cuerpo.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘El equipo está compuesto por una cabeza, brazos, troncos’.

El equipo, como se dice, está compuesto por una cabeza, brazos, tronco, entonces cada una de nosotras tiene habilidades. Entonces canalizamos esas habilidades que tenemos para poder nosotras trabajar y ganar todas en el equipo. Por ejemplo, tenemos profesoras que podemos generar bien un criterio de evaluación, entonces ellas se encargan de evaluar; tenemos profesoras que adecuamos bien las actividades; hay profesoras que en la tecnología son bien hábiles; hay otras que formulan estrategias. Entonces sí tratamos de trabajar en equipo porque si solo una trabaja, se siente que no estamos trabajando por igual. Todas debemos apoyar desde nuestras actividades, todas, el equipo completo. (C1P3)

A partir del hallazgo podemos desprender que las docentes reconocen sus fortalezas e implícitamente sus debilidades. De esta forma cada una lidera las actividades en las que tienen mayor experticia, lo que es descrito por las docentes como una parte del cuerpo y las funciones particulares de estas partes. Así mismo, entienden que la sinergia generada es la que hace funcionar al cuerpo y que es necesario empoderar a todos los miembros del equipo para operar efectivamente.

• **Trabajo como sacrificio.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Nos entregamos a la escuela'.

Hay momentos en que también los profesores sentimos y queremos también de repente una palabra, un abrazo. Eso también es lo que como profesores necesitamos. Porque nosotros damos bastante, nos entregamos a la escuela, enseñamos bien, somos las mejores profesoras del colegio. El colegio tiene una calidad educativa gracias a los maestros, está bien visto en el distrito, a nivel de Lima Metropolitana, a nivel de la UGEL, es una escuela vitrina, una escuela modelo. Entonces, a veces los maestros hacemos grandes cosas y pues no encontramos ninguna felicitación, "felicitaciones profesora", "que bien", "están trabajando", "sigan adelante". Eso, las palabras motivacionales que sí las necesitamos. (C1P3)

Las docentes en C1 indican necesidad de reconocimiento, la cual no satisfacen. Ellas presentan muchos logros obtenidos a nivel personal. A su vez, han sido causantes directas de las diversas premiaciones otorgadas a la organización escolar, lo que definen como entrega, dado que suelen ser realizadas a costa del trabajo en horas extras que carecen de compensación económica. A lo largo de las entrevistas manifiestan muchas críticas debidas a la falta de reconocimiento a pesar de su continua entrega. A su vez, el hallazgo presenta un requerimiento de apoyo emocional no satisfecho.

•**Educación como viaje.** Esta metáfora conceptual se va a encontrar a lo largo de la presente interpretación de resultados. Está asociada a expresiones metafóricas particulares que dan sentido a la construcción de las docentes de la educación como un viaje en la vida de las personas. En particular, la expresión metafórica asociada es: 'Que mis estudiantes vayan más allá'.

Que sepan más, que vayan más allá. Yo les digo "chicos lean el libro, lean el librito que tengan porque el libro es como un tesoro, encuentras muchas cosas. No solamente de tu país sino de otros países. Aprendes mucho más". O que busquen en internet: "¿por qué a la plantita se le ha hongueado la hoja?, ¿por qué está así?". Que investiguen, a mí me gusta investigar, "¿qué tengo que hacer?, ¿qué tipo de insecticida uso?". Que no se acostumbren a que le demos todo a mano. Porque yo sé que sus papis están trabajando, que muchas veces están solos y yo les digo "ustedes pueden, lo que yo te estoy explicando en video tú lo puedes hacer". Que ellos mismos sean independientes. (C2P2)

En el presente hallazgo, las docentes explican su rol de empoderar a sus estudiantes. La expresión "que vayan más allá" está relacionada a la situación familiar, por un lado, así como a la intención de la docente para que el estudiante pueda generar herramientas que le permitan tener resiliencia y agenciárselas solo, dado que no tienen un adulto que acompañe el proceso educativo por la condición laboral de sus padres.

En general, las docentes de ambas organizaciones escolares centran su interés en sus estudiantes. En particular, en C2 encuentran un sostén de reconocimiento en el desarrollo de sus estudiantes. A diferencia de C1, donde presentan un reclamo ante la falta de reconocimiento. Así, Las docentes de C1 tienen una mayor percepción del trabajo como sacrificio. Respecto al trabajo en equipo, en C1 logran sinergias y auto empoderamiento. Por su lado, en C2 las docentes se reconocen solo como compañeras y como parte de una familia, mas no como amigas; sin

embargo, no existe evidencia de relaciones disfuncionales ni balcanización, sino una mayor dependencia a la directora, a quien ven como madre.

4.1.3 Rol del estudiante

• **Estudiante como adulto pleno.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'El niño es una persona pequeña'.

El niño es una persona pequeña a la que se le tiene que respetar, a la que se le tiene que dar todas las posibilidades, todo lo que nosotros tenemos, todos los materiales, todas las posibilidades, para que él pueda desarrollarse libremente. (C1P3)

En el hallazgo anterior se presenta una redundancia como expresión metafórica. Un niño efectivamente es una persona pequeña, pero la intención de la docente es recalcar la miniaturización de una persona adulta con todas sus capacidades desarrolladas. En tal sentido, la persona pequeña es una versión de un adulto pleno en potencia; para la docente tiene los mismos derechos que sus pares adultos. A su vez, manifiesta de forma explícita la intención de desarrollarse libremente. Veremos más adelante que ambos grupos docentes tienen interiorizado el enfoque de desarrollo humano.

• **Estudiante como motivación y familia.** La metáfora conceptual 'Estudiante como motivación' está asociada a las expresiones metafóricas: "Mis alumnos son mi razón de ser profesora" (C1P3), "Los niños son nuestro motivo del quehacer educativo" (C1P1).

En ambas expresiones metafóricas podemos apreciar la centralidad de las docentes en los estudiantes, las docentes reconocen al estudiante como el centro del sistema educativo. En paralelo, las docentes interpretan el desarrollo de sus estudiantes como una retribución a su labor. Esto último incide más en las docentes de C2; las docentes de C1 reconocen lo descrito, pero no lo encuentran suficiente para satisfacer sus necesidades de reconocimiento.

Por último, las docentes reconocen a sus estudiantes como integrantes de su familia o como madres, lo que nos trae la metáfora conceptual asociada 'Estudiante como familia': "que vayan más allá (...) mis estudiantes son mis hijos" (C2P2).

Como vemos, los estudiantes son reconocidos como los actores centrales del trabajo educativo. Por su lado, son reconocidos como adultos en potencia con todos sus derechos y merecedores de desarrollar capacidades. El desarrollo de los estudiantes promueve satisfacción en las docentes, quienes ven a sus estudiantes como parte de su familia.

4.1.4 Rol de los padres de familia

•**Padres como mimetizadores.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Ellos son espejo de conducta'.

Eso es lo primero y lo que a mí me importa. Primeramente, porque lo otro con los años va a aprender: los colores, las formas, los números y que las letras, lo van a aprender, sí o sí. Pero la autoestima, los valores, eso no lo aprendes. El padre es un modelo de conducta, son espejo de conducta de sus niños. Son aquellos que van a formar esas personas seguras. Van a salir niños seguros con alta autoestima, creativos. Eso es la parte más importante y que el otro ya va a que el niño va a poder ya presto para leer, escribir, que a veces el padre dice "Miss, pero ¿va a leer?" ... "sí, va a leer, pero si nosotros le damos todas las pautas y ustedes están ahí con sus niños, si los estimulan, si consideran qué cosa tiene que ser y respeten lo que la miss les dice, entonces sí vamos a lograr nuestras metas". (C1P2)

Los padres son modelo y espejo de conducta. Las docentes entienden el rol del padre como el de primer formador de autoestima y personalidad del estudiante, quienes van a replicar por imitación o mimetismo. Del hallazgo también podemos extraer el valor que asignan las docentes a estas capacidades actitudinales, como base del desarrollo integral del niño y primer hito para trazar metas pedagógicas.

•**Padre como docente.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'El primer educador es el padre'.

Tú tienes que sensibilizar al padre de familia, le tienes que decir cuáles son los pros y contras, cuáles son los beneficios si es que ella asume su rol porque el primer educador es el padre. “Entonces usted quiere un hijo exitoso, trabaje para ello. Nadie más va a trabajar que usted, nosotros somos los guías, somos los mediadores del aprendizaje”. (C1P1)

En la misma línea de discurso, la docente reconoce al padre como el primer educador. Además, el tenor que utilizan es sensibilizador, buscando el empoderamiento e involucramiento del padre de familia con cierto corte imperativo. Por otro lado, la docente se reconoce como mediadora del aprendizaje, lo que coloca al estudiante en un nivel paralelo al de la docente (perspectiva política) y como centro de la labor pedagógica, implícitamente nos da luces de una interpretación de gestión escolar en fase colegiada.

•**Padre como brazo derecho.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Son tu brazo derecho’.

Cuando hay una actividad “¿quién puede cocinar? - Yo señorita”. Entonces ellos van a ser los padres que te van a apoyar durante todo el año. Y cuando hacemos una actividad que es dramatización y los padres dicen “yo señorita” entonces te das cuenta ahí quién es tu brazo derecho. (C1P1)

La docente reconoce a los padres de familia como su brazo derecho; en otras palabras, su apoyo principal.

Como vemos, en C1 los padres de familia son más participativos y las docentes los consideran parte de la organización escolar. No ocurre lo mismo en C2, aunque las profesoras son muy cercanas a nivel informal a sus padres de familia. Por esta razón no se han recogido metáforas similares en C2. Esto puede deberse a que C2 es una escuela de menores recursos, donde las docentes mencionan al padre de familia como actores distantes por sus necesidades laborales. Eso, a su vez,

conversa con el cuarto hallazgo visto en 4.1.2, donde las docentes buscaban formar la independencia en los estudiantes. Otro factor, en menor medida, es la diferencia de edades en los estudiantes de C1 (inicial) y C2 (primario), donde se asume que los niños menores siempre van a requerir un acompañamiento que exige una mayor exclusividad.

4.1.5 Rol del entorno

• **El contexto como parte del equipo.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'El contexto sí juega'.

Yo creo que si al colegio estatal le dieran más recursos, más tecnología, el contexto también juega. A veces me han preguntado, "¿por qué a tu hija no la pones a un estatal? - No la pongo en estatal porque, primero, yo creo que el contexto sí juega". Yo sí estoy convencida que el contexto juega, o sea ahí el nivel de los niños, el contexto familiar, su dinámica de ellos juega un papel. (C2P1)

A luz del hallazgo, se muestran los prejuicios construidos de la docente, quien indica que el "contexto juega", haciendo referencia no solo al contexto externo, como el familiar o social de interacción del estudiante, sino también el contexto que se genera como organización escolar y la dinámica de los estudiantes dentro de esta.

• **Entornos como mundos.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Yo puedo crear mi mundo ahí con los niños'.

El entorno familiar influye más porque conmigo están 4, 5 horas. Y conmigo, porque como cada niño es un mundo, yo puedo crear mi mundo ahí con los niños. Pero si la mayoría de las horas está allá, pues todo lo que yo he hecho en el aula se deshace. (C1P2)

La docente identifica al entorno como un mundo independiente o ajeno al de la escuela. En particular hace referencia al entorno familiar, que puede influir para deshacer lo logrado en las aulas.

En C1, el entorno analizado es el familiar directo, dado que hablamos de niños de inicial. En contraste, las docentes en C2 presentan distintos entornos de análisis, que van a influir en los estudiantes, el familiar y el social vecinal; además, incluyen a la organización escolar como un entorno adicional por la interacción entre estudiantes.

4.1.6 Rol del MINEDU

• ***MINEDU como cabeza.*** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: “Al ministerio lo veo como la cabeza del sistema educativo” (C1P1). La docente asigna la función de cabeza del cuerpo al MINEDU. Esto implica que la docente interpreta toda la jerarquía superior con el cargo de investidura que lidera. En ese sentido, la directora es visualizada como la representante del MINEDU en la organización escolar.

• ***MINEDU como perro del hortelano.*** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Es el perro del hortelano, no da ni deja que otro coma’.

Lo siento como el perro del hortelano, no da ni deja que otro coma. Ni siquiera da y no le importa. Los padres de familia pagaban siempre, también a un auxiliar; sin embargo, ellos han prohibido hacer que vengan auxiliares, practicantes, cuando es necesario. Ni siquiera promueven ellos, porque el estar con niños pequeños es una gran responsabilidad. (C1P1)

El presente hallazgo muestra la percepción que tienen las docentes en C1 por las modificaciones que el MINEDU implementó para las instituciones de segundo ciclo de Educación Básica Regular. Estas modificaciones limitaron la autonomía que tenían en C1 para la contratación de auxiliares adicionales, psicóloga y profesora de inglés. Estas contrataciones las hacían por fuera del sistema, gracias a los aportes de los padres de familia a la APAFA y a los comités de aula.

En base a estos dos hallazgos podemos apreciar que se mantiene la relación contradictoria de la cabeza en C1. Por un lado, se reconoce su posición en la estructura formal; por el otro, genera resistencias. Ello no se aprecia en C2, donde

se reconoce al MINEDU como agente rector del sistema educativo sin manifestación evidente de resistencias en tal sentido.

4.1.7 Rol de la educación

• **Educación como arma y bomba de lastre.** Esta metáfora conceptual está asociada a las expresiones metafóricas: 'La mejor arma que tienen es la educación', 'Cuando no educamos a nuestros hijos, son una carga'.

Por eso yo trato a los padres de decirles que la mejor arma que tienen ellos es la educación. Para que los hijos no sean, no es estorbo, pero que no sean una carga. Porque cuando nosotros no educamos a nuestros hijos, más adelante son una carga. Porque no van a tener los medios para defenderse, la resiliencia para salir adelante, las formas. (C2P1)

El hallazgo presenta a la educación como arma o instrumento para enfrentar los desafíos de la vida, por medio de la generación de capacidades como la resiliencia. Así mismo, la docente presenta la metáfora de la carga que representaría un hijo no educado para sus padres. Esta es la estrategia de sensibilización que utiliza frente a la realidad coyuntural de C2, donde los padres de familia tienen muchas dificultades para acompañar a sus hijos, o simplemente no toman su educación como prioritaria. La metáfora conceptual construida es la de educación como bomba de lastre, dado que la educación será la que permita liberar a los padres de la carga social que, por su contexto, podría representar un hijo no educado.

A lo largo de la presentación de los roles y la interpretación de las distintas expresiones metafóricas, podemos apreciar cómo los distintos actores se involucran desde las tres perspectivas. Desde la perspectiva técnica, apreciamos las estructuras formales, como la visión de investidura de la dirección de la organización escolar: la cabeza, la cual es extrapolada también al MINEDU, o en el rol docente frente a los padres de familia. A su vez, observamos también la estructura informal, como la consideración de la directora como amiga o como mamá y las manifestaciones de espacios de mayor horizontalidad entre directivos, docentes y padres de familia. Esto es susceptible del análisis planteado por

Mintzberg (1991) y Lunenburg (2012) para las estructuras organizacionales, sus configuraciones particulares y la centralización en C2, como la descentralización en C1.

A su vez, desde la perspectiva cultural, se manifiesta cómo los roles construyen la cultura escolar de cada organización escolar, la cual la hace única, como menciona Santos Guerra (1997), aunque desde el análisis de la dimensión relacional. En paralelo, se puede reconocer las arenas de confrontación propias de la perspectiva política (Ball, 1989), la distribución, redistribución y democratización del poder, no solo dentro de la escuela, sino considerando el rol del entorno. Esto último conversa por lo expresado por autores como Giroux y Freire (como se citó en Lara et al., 2016; Sánchez y Guevara, 2019; Cruz, 2020) que centran los principios rectores del análisis político en la participación, libertad, justicia y equidad (González, 2003). Como se aprecia, las tres perspectivas confluyen y no se podría comprender la complejidad de la gestión escolar sin este análisis multifocal, lo cual conversa con lo descrito por Bush (2015) y su reclamo del análisis escolar frente a un análisis organizacional genérico.

4.2 PERSPECTIVA TÉCNICA

La Perspectiva Técnica es el aspecto que proviene de definir a la organización escolar como estructura formal e informal. Este aspecto ha sido relacionado con las orientaciones metafóricas 'Gestión de las comunicaciones', 'Importancia de los instrumentos marco' y 'Optimización de recursos'.

4.2.1 Gestión de las comunicaciones

• **Comunicación como punto medio.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Hemos tratado de buscar un punto medio'.

Hemos tratado de buscar un punto medio, por ejemplo, nos hemos reunido y hemos conversado qué puntos son los puntos negros que tenemos que trabajar más en los estudiantes. Y de una y otra forma hemos coincidido en algunos puntos; entonces, estamos trabajando

ahorita en base a esas coincidencias que tenemos, que tienen todos los estudiantes de tres años. (C1P3)

El hallazgo ejemplifica el consenso al que llegan las docentes en las reuniones de coordinación de grado. La búsqueda del punto medio puede entenderse como los debates que tienen, donde plantean distintos puntos de vista para lograr el consenso. Esto es aceptado por las docentes, aunque la docente entrevistada indica que preferiría un trabajo más personalizado con sus estudiantes. El punto medio que indica es, además, un punto de balance. Las reuniones de coordinación y reuniones colegiadas permiten un equilibrio entre la visión personal de las docentes y las metas que se plantea la organización escolar.

- **Comunicación como umbral.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Las maestras están en la puerta'.

Como es un colegio chiquito, las maestras están en la puerta, no literalmente. Lo primero que ven los padres es a las maestras, no solo a una sino a todas. Como el colegio es pequeño, es una comunidad chiquita, se pueden integrar a los padres con todas las maestras y eso me parece bonito. (C2P2)

Como se comentó, en C2 existe una estructura de tendencia horizontal. Las docentes tienen cercanía con los padres de sus aulas, pero también con los padres de las otras aulas. Esta interacción es llamada por las docentes como "estar en la puerta", sin hacer referencia a la acción concreta. Indican estar prestas a entablar comunicación frontal con los padres, prestas a responder sus dudas o a ser soporte emocional. La comunicación es entonces el umbral de la puerta, que permite conectar a la organización escolar con los padres de familia.

- **Comunicación como acuerdo vinculante.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Las palabras se las lleva el viento'.

La directora siempre nos ha hecho creer que la única que podía denunciar era la profesora directa. Y ya ahora en la época de la

pandemia que hemos tenido capacitaciones virtuales nos han dicho que no, que la que tiene que demandar y denunciar es la directora, pero ella rehúsa esta responsabilidad. Siempre nos hizo creer lo contrario, este aprendizaje para mí fue de que todo debe ser por escrito, porque las palabras se las lleva el viento. (C1P3)

“Las palabras se las lleva el viento” es un eufemismo que usa la docente para indicar la falta de algún acuerdo vinculante ante denuncias que trata de elevar a dirección por su gravedad, como lo son los indicios de abusos sexuales o la violencia familiar en los niños. Para resolver el problema, la docente opta por forzar la decisión vinculante mediante una comunicación formal por escrito.

Como podemos ver, en ambas organizaciones, C1 y C2, se reconoce la importancia de las comunicaciones y la búsqueda de una gestión adecuada. Por un lado, para equilibrar los puntos de vista profesionales, así como para poder acercar e involucrar a los distintos actores de la organización escolar. La comunicación busca una consecución adecuada al logro de metas y la resolución de conflictos. En tal sentido, se puede concluir que la gestión de las comunicaciones pertenece a la estructura formal e informal, aunque también son arenas de confrontación micropolítica.

En el último hallazgo puede evidenciarse la necesidad de aterrizar en documentos escritos los acuerdos, con la finalidad de hacerlos vinculantes. Sin embargo, también muestra la resistencia de la directora hacia las denuncias graves. Esta resistencia a documentos vinculantes se da en ambas instituciones, las cuales son conductas alarmantes; aunque la directora de C2, si bien comenta abiertamente que prefiere no levantar documentación a plataformas como el SíseVe, indica nunca haber tenido casos que ameriten denuncias por infracciones hacia la integridad de sus estudiantes.

4.2.2 Importancia de los instrumentos marco

• ***Instrumentos como elemento estructural.*** Esta metáfora conceptual está asociada a las expresiones metafóricas: ‘Si tú no haces diagnóstico, todo se cae’, ‘Nuestro PEI, nuestro eje’.

Porque tú en el privado es diferente. Muchas veces no se trabaja como nosotros. Nuestro PEI, nuestro eje. Estos documentos nos solicitan y necesitamos tenerlos. Por ejemplo, ahorita estamos formulando el plan lector. Sucede que en el inicio no lo hemos hecho muy bien, entonces estamos haciendo el diagnóstico lector de los estudiantes. “directora y ¿por qué tanto tiempo?, un mes para... - Porque de eso parte, o sea, si tú no haces diagnóstico, todo se cae”.

(C2P1)

En C2 los hallazgos presentan a los instrumentos como ejes cuya falta provocaría que todo se caiga. Ambos hallazgos responden a una visión de los instrumentos como elementos estructurales, los cuales cumplen la función de soportar lo construido a partir de ellos. Así mismo, permite entender su valoración en la coherencia interna para lograr las metas establecidas.

4.2.3 Optimización de recursos

• **Estudiantes como recurso económico.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Cada alumno es un dinero’.

“¿Por qué no pone el toldo en la escuela?, a la otra escuela le dan veinte mil soles, ¿y usted...?”. Entonces el padre no sabía que la escuela es pequeña. A más pequeña, menos alumnos, menos presupuesto te dan. O sea, el padre no estaba informado, entonces el padre se queda con esa idea y empieza el chisme. “Allí la directora eso, la directora el otro, no hizo, no hizo”. Entonces ya dije (...) voy a socializar la norma con ejemplos, decirles: “cada alumno recibe como un dinero”. Es así el mantenimiento, cada alumno es un dinero (...) Más alumnos, más dinero, menos alumnos, ya pues. Entonces, no es el espacio sino el número de alumnos. Entonces (...) el padre dijo (...):

“entonces profesora, directora, lo tenemos que hacer, tenemos que hacer algo para que haya más alumnos y halla más plata”. (C2P1)

El hallazgo muestra la forma en que la directora de C2 explica cómo reciben los recursos las organizaciones escolares estatales. Los padres asumen inicialmente que el presupuesto es designado de acuerdo con el tamaño físico de la institución; sin embargo, lo hacen en función de la población escolar “más alumnos, más dinero”. Además, la directora utiliza esta metáfora como estrategia para poder empoderar a los padres por medio de la implementación en aulas. La finalidad es resultar una opción más atractiva a otras familias de la zona.

•**Entorno como aliados.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘En cuanto al recurso humano, siempre hemos tenido aliados’.

En cuanto al recurso humano, siempre hemos tenido aliados. En cuanto a la posta médica, aliados con la comisaria, con el serenazgo. (...) La posta médica, de allí va un oftalmólogo, un odontólogo para hacer una revisión. Enfermeras para pesar y tallar a los estudiantes. (...) Nutricionistas que han dado charlas en todo lo que concierne a la alimentación de los niños y niñas, todo para beneficiar a los estudiantes. Concerniente al serenazgo para hacer lo que los las BAPES, que son brigadas de protección para los estudiantes, (...) para prevenir accidentes en los estudiantes. (C1P3)

Las docentes identifican a las entidades de su entorno como aliados y como recurso humano. Generan socios estratégicos con los cuales pueden acceder a múltiples servicios o solucionar problemas relacionados con su entorno.

•**Matrícula como escuela privada.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘La matrícula es gratuita entre comillas’.

Quienes cubren esos pagos, para que haya el departamento psicológico, son los padres de familia los que asumen ese pago. Era un pago extra a parte de la APAFA, de lo que tenía que pagar, porque para el niño la matrícula es gratuita entre comillas. (C1P1)

Otra de las formas en que se optimizan los recursos es por medio de las cuotas extraordinarias para APAFA o con cuotas de comité de aula. Estas permiten el mantenimiento e implementación de aulas. En su momento, permitía la contratación de personal extra para cubrir las necesidades propias de la organización escolar, como la falta de departamento psicológico o el taller de inglés. Pese a ser declarativamente optativas, las docentes explican que ejercen cierta presión para que los padres cumplan con dichas cuotas. En particular, la cuota extraordinaria es definida anualmente por la APAFA y las docentes son aliadas de esta para su recaudación. Así mismo, las docentes indican que los padres omisos rondan alrededor de menos del 10% de la población de C1.

Esta característica especial, la cuota extraordinaria, es la que conforma las comillas de la matrícula gratuita en la expresión metafórica. La docente reconoce, a su vez, que es una práctica no avalada por el MINEDU; sin embargo, indica que es la única forma de mantener la institución con la calidad que el mismo MINEDU reconoce suficiente para nombrarla como 'Colegio Vitrina'. Estos factores muestran, además de la optimización de recursos, los roles políticos tanto de las docentes y de la APAFA en C1.

Entonces, la optimización de recursos se da desde distintos flancos en ambas organizaciones escolares. Ya sea por medio de captación de alumnado para obtener mayor presupuesto (C2), apelar a la capacidad económica de los padres para fortalecer la implementación de las aulas (C1), como adoptar instituciones privadas o estatales como socios estratégicos (C1 y C2). Esto último para C2 es de crucial importancia, ya que la directora se apoya en ONGs, así como en entidades privadas para generar proyectos educativos. Adicionalmente, las docentes en ambas organizaciones escolares mencionan el uso de útiles de costo reducido y materiales de fácil alcance o reciclados para desarrollar sus sesiones de aprendizaje.

Para finalizar, rescatamos cómo se conforman las estructuras formales e informales en las organizaciones escolares; así como el andamiaje de roles que presenta Santos Guerra (1997) y la dimensión relacional en las distintas redes generadas por la interacción interna de los miembros escolares.

4.3 PERSPECTIVA CULTURAL

La Perspectiva Cultural es el aspecto que proviene de la construcción de la cultura escolar y la convivencia de sus distintas subculturas. Agrupa a las orientaciones metafóricas 'Cultura escolar' y 'Labor docente'.

4.3.1 Cultura escolar

•**Docentes como corazón.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Las maestras son el corazón principal de una institución'.

Yo siempre considero que cuando hablamos de personas, y en este caso de docentes, que es en una institución, y que son el corazón principal más allá de la parte de infraestructura (...) Entonces considero bastante que el carácter y el temperamento tienen mucho que ver cuando se tratan de personas...no es cierto... ahí es donde se van a aliviar las formas de ser, el temperamento, el carácter y uno tiene que saber que uno primeramente estás comparando profesionales igual que tú. Y que, tal vez, no quieras imponer lo que a ti te da la gana y por ese lado tiene que ver mucho también con el carácter, la forma de ser. (C1P2)

El hallazgo nos muestra dos perspectivas complementarias. Por un lado, a las docentes reconociendo su labor como central y tan importante como lo es el corazón para la organización escolar, lo que también muestra indicios de autoempoderamiento. Por el otro, reconoce las diferencias personales, las cuales no solo tolera, sino como vimos anteriormente, los usan para generar sinergias.

•**Docentes como familia.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Somos una familia'.

Nosotros todo lo coordinamos, somos un equipo de trabajo, trabajamos por equipos y también somos una familia porque ya nos conocemos con nuestras debilidades y nuestras virtudes, nos conocemos todas desde años porque la mayoría de nosotras somos nombradas, entonces ya tenemos la mayoría cantidad de años juntas.

(C1P1)

En el mismo sentido que el hallazgo anterior, las docentes se auto perciben como familia, con todo lo que implica estas palabras para ellas. El reconocimiento de las debilidades, no vistas como impedimentos, sino como atributo propio de las particularidades de cada una. Esto muestra una maduración de los grupos escolares, como lo define Schein (2004). Podríamos incluso aseverar que la subcultura escolar de las docentes se encuentra en la cuarta etapa de evolución: Madurez.

•**Padres de familia como aliados.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Hemos tomado como aliados a los padres de familia'.

Hablábamos en esa época de las necesidades en el aula y en base a esas necesidades es que nosotros hemos podido ir implementando las obras con todos los sectores, estantes. Porque el Estado no te dota de eso y para ir mejorando siempre hemos tomado como aliados a los padres de familia en lo que es necesario tener en el aula para que el niño pueda sentirse cómodo y pueda aprender. En ese sentido, por ejemplo, en años anteriores siempre los padres han participado. Y si hablamos de años de cuando yo empecé, los papás aportaban mucho más para el aula; a medida que cada año se va implementando

un sector, cada año se va equipando, cada año se va mejorando.

(C1P3)

El considerar a los padres de familia como aliados, no solo implica su rol en el acompañamiento pedagógico. Además, plantea la intervención de los padres de familia en el desarrollo de la infraestructura en C1. La docente explica que esta “alianza” se da desde la creación misma de C1, la cual pasó de tener buses como aulas a infraestructura de material noble, impulsada por las generaciones de padres de familia que han contribuido a lo largo de su historia. Las maestras de C2 llaman a organizaciones escolares similares a C1 como colegios que parecen privados.

• **Aula como amuleto.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Ese salón es de mala suerte’.

Sí, una. Y siempre, no sé si es como dice la directora, que ese salón es mala suerte. El año pasado tuvo una profesora, este año tiene otra, pero peor. Porque la anterior era porque yo entiendo, tenía su edad. Pero esta es joven, no que se hace la desentendida, que no sabe.

(C2P3)

En C2 existe un aula que es vista como amuleto de mala suerte para las nuevas docentes. En específico, la directora menciona que ese salón no puede tener nunca una docente que dure más de un año. En el hallazgo se puede apreciar que la docente duda en sostener la hipótesis de ‘mala suerte’ que expresa la directora. Sin embargo, lo que se aprecia en las docentes es la generación de prejuicios ante las nuevas docentes. Esta dinámica invita a plantear la interrogante de si el prejuicio generado está tan afianzado que no permite una correcta inclusión de los nuevos elementos.

• **La naturaleza como maestra.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘La madre tierra es una maestra más’.

La solidaridad la trabajamos también y hablamos de la solidaridad con el otro a través de un respeto hacia la madre tierra. Hemos empatado

como que la madre tierra es una maestra más, le hablamos así a los niños. Entonces tenemos muy impregnado ello. (C2P1)

El hallazgo nos permite reconocer una característica peculiar en C2, cuya cultura escolar está construida alrededor del respeto por la naturaleza y donde consideran a esta como una docente. Esta organización escolar aplica proyectos verdes que han ganado distinciones.

•**Educación como proceso mecánico.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Antes la educación era un mecanismo'.

En cambio, antes la educación era un mecanismo. Yo también vengo de ese tipo de educación, de que teníamos que escribir caras planas, o de responder preguntas, preguntas, preguntas. Siempre tenemos padres que, pero sí yo tengo una dinámica, cada vez que me ocurre eso trato de buscar una solución que va en el mismo problema. Yo me pongo a pensar cómo el padre pensaba, me pongo en la posición de su padre a ver qué pensaría. (C2P1)

En C2, las docentes indican que las nuevas formas de enseñanza no son muy valoradas por los padres de familia, que ellos buscan el proceso mecánico de la educación, como la recibieron en su momento. Para resolver estos escenarios las docentes tratan de agenciar sustento y explicar a los padres de familia cómo es que la educación actual beneficia a sus estudiantes. En C1 también existen casos similares, donde los padres de familia se rehúsan a cumplir con las tareas o presentan otros ejercicios que ellos mismos asumen como productivos para sus hijos.

Como vemos a lo largo de las seis expresiones metafóricas, cada organización escolar tiene una cultura escolar particular. Si bien no es parte del alcance de la presente tesis realizar un análisis comparativo de cada cultura, sí podemos reconocer los roles de sus integrantes, creencias compartidas; así como costumbres y metáforas construidas.

4.3.2 Labor docente

• **Trabajo como sacrificio.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Trabajo sobre nuestras espaldas'.

"Inclusive un año renunciamos a ser 'colegio vitrina' ya que por ser institución vitrina venían todos los monitoreos del ministerio, UGEL, de todos... Aparte que siendo vitrina era más trabajo sobre nuestras espaldas, entonces hemos rechazado inclusive también" (C1P2). El hallazgo manifiesta la concepción de la docente acerca de su labor, la cual interpretan como una carga adicional que llevan a espaldas. Así mismo, la docente manifiesta que la satisfacción por la distinción no compensa todas las nuevas obligaciones que involucra posteriormente por parte del MINEDU.

La labor docente es percibida como sacrificio por las docentes de ambas organizaciones escolares; sin embargo, las docentes en C2 encuentran cierta compensación al ver el desarrollo de sus estudiantes, como se mencionó con anterioridad.

A través del análisis de las expresiones metafóricas orientadas a la cultura escolar y la labor docente, ejemplificamos cómo se construye cultura escolar en cada escuela, con grupos de trabajo maduros (Schein, 2004) que poseen subculturas que se amalgaman. Así mismo, visualizamos las particularidades de cada organización escolar, las cuales caracterizan y diferencian a C1 de C2, como lo mencionan Anderson (1990) o Viñao (2001). Por ejemplo, podemos reparar en el reconocimiento de la escuela como familia y la inclusión de los padres de familia en C1; o el enfoque en la naturaleza como maestra, la horizontalidad en la gestión, o el salón de mala suerte en C2.

4.4 PERSPECTIVA POLÍTICA

La Perspectiva Política es el aspecto que proviene de definir a la organización escolar como un escenario de conflicto, negociación y dominio para lograr acuerdos vinculantes ante las necesidades de los distintos actores de la organización escolar. Así mismo, esta perspectiva contempla las demandas del contexto histórico y social en el cual está insertada. Este aspecto contempla las orientaciones metafóricas 'Labor docente', 'Generación de resistencias' y 'Resolución de conflictos'.

4.4.1 Labor docente

• **Trabajo como sacrificio.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Las profesoras contratadas somos las que ponemos el punche'.

Hay maestras que ponen peros. Las nombradas suelen ser diferentes a las contratadas. Las contratadas como sea trabajan y hacen. Pero las nombradas "no, eso no, eso no me indica la UGEL". Las contratadas somos como las que ponemos más el punche, estamos metidas, ¿qué tenemos que hacer? (C2P2)

En el hallazgo se muestra la diferencia percibida entre las docentes contratadas respecto a las nombradas, desde la perspectiva de una docente contratada. La expresión "como sea trabajan" hace referencia a las docentes contratadas que deben agenciarse para solucionar los desafíos que sienten de mayor compromiso por su tipo de contratación: "¿qué tenemos que hacer?", como expresión de que no tienen otra opción.

Así mismo, podemos apreciar que en C2 existen dos subculturas marcadas, dado que tres de las maestras son contratadas y tres son nombradas. Estas subculturas tienen roles políticos: "no, eso no, eso no me indica la UGEL" es la respuesta de resistencia ante cambios o solicitudes de la directora en C2. Por ello, el grupo de docentes contratadas mantiene la idea de que es su deber motivar al grupo de nombradas, lo que aterrizan con la expresión "poner punche". Pese a lo descrito, debe tomarse en cuenta que estas perspectivas no son totalitarias ni resumen la complejidad dinámica de ambos grupos en C2, como veremos más adelante.

• **Trabajo como chuchería.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'La maestra se está llevando la plata sin hacer nada'.

Tenemos padres que tienen tipificado otro tipo de enseñanza. Entonces cuando hubo este cambio de, entre comillas, de educación más tradicional a otro tipo de educación y muchos padres

estuvieron en contra. Decían: “no, los niños están haciendo nada, no están aprendiendo nada”. Eso fue y ahí tú has tenido la primera contradicción con tus padres de familia. Convencerles de que esta es una nueva forma de enseñar, que bueno, ya no hay tanto cuaderno, tantas prácticas. En primaria ocurrió eso, ¿no? El padre está acostumbrado a su libro, a su ficha de trabajo. Entonces eso costó convencer al padre. Tuve, me acuerdo, un padre de familia, que bueno, hasta la dirección fue indicando que nada había aprendido su niño, porque ellos querían ver plasmado las hojas en el cuaderno, ¿no? Él decía: “Mira, la maestra el día lunes ha hecho un debate y ya como dos horas han hablado y solo han hecho esta hojita de las conclusiones de su debate y nada más, y no le dejó tarea. Entonces cómo la maestra se está llevando la plata sin hacer nada”. Después cuando ya tratas de convencer al padre. Yo me acuerdo que esa vez dije, ¿aquí qué hago?, vamos hacer un debate e hice un debate en reunión de aula. (C2P1)

La metáfora conceptual representa al valor que los padres asignan a la labor docente cuando no entienden la intencionalidad pedagógica y reducen su labor a un objeto de reducido valor, razón por la cual expresan frases como “llevarse la plata sin hacer nada”. El hallazgo muestra la faceta política de los padres de familia en C2, quienes consideran que tienen competencia sobre la profesión docente en base a sus prejuicios o teorías implícitas. Así mismo, se muestra la estrategia de poder adoptada por la docente, la cual es una estrategia comunicacional de estilo antagonista (Sánchez y Guevara, 2019), por medio de la generación de un debate en reunión de aula, con los padres de familia.

4.4.2 Generación de resistencias

• **Resistencia como histrionismo.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘La directora pone su cara larga’.

Entonces, tú no le puedes pedir permiso a la directora porque inmediatamente pone su cara larga. Todo lo que significa permiso, a pesar que nosotros no faltamos mucho, toditas las maestras llegamos a lo mismo y concluimos en lo mismo: todo está bien mientras no pidas permiso. Pero si pides permiso, la directora inmediatamente le cambia la cara. (C1P1)

La docente manifiesta el descontento de la directora ante las solicitudes. La “cara larga” implica una respuesta pasiva agresiva, dado que la directora no niega los permisos. Esta “cara larga” se manifiesta en acciones concretas dentro de C1 y en el cambio de trato de la directora hacia la docente involucrada en los días siguientes a efectuada la solicitud. Esta actitud histriónica genera resistencias por parte de las docentes, quienes prefieren realizar coordinaciones internas para resolver los problemas personales y avisar de la inminente falta a la directora de manera remota, sin solicitarla de antemano.

• **Resistencia como instrumento legal.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Estoy muy pegada a la ley’.

Ha habido oportunidades en que, por ejemplo, reuniones en la que le decimos: “directora esto no nos compete, no está dentro de nuestras funciones”, pero ella igual quiere que lo hagas. ¿Me entiendes?, ella quiere que hagas lo que ella quiere que hagas. En ese sentido, hay un poco de confrontación con la directora y es por eso que a veces cuando uno le habla, la directora piensa que estás en contra de ella. Nosotras estamos a favor del respeto, de la ley del profesorado, del respeto a las funciones y de cumplirlas correctamente, yo soy muy pegada a la ley. (C1P3)

El hallazgo presenta la visión de las docentes nombradas a las que se hizo referencia en 4.4.1, donde presentamos la visión de las docentes contratadas

respecto a la normativa como instrumento de resistencia. En C1 solo existe una docente contratada, mientras que once son nombradas, por lo que no podríamos hablar de dos subculturas enfrentadas. Sin embargo, existe la resistencia ante las modificaciones e intentos de mejora que intenta implementar la directora.

Pese a lo descrito, las docentes son consecuentes en la elección del instrumento legal, como podemos ver en el siguiente hallazgo, donde encontramos la misma expresión metafórica:

Bueno, estoy muy pegada a lo que dice la ley. Entonces en el 2018 coincidentemente hubo un mes que fue muy álgido porque tuve la segunda especialidad y la maestría, casi terminaba en un mes fatal. Nunca le pedí a la directora porque sabía que no estaba en mi derecho pedir horas porque hace ya bastantes años ya no dan licencia por estudios de maestría. Entonces, pedirle a la directora “directora mire”, o “no he dormido bien”, “voy a llegar un poco más tarde”. Nunca, “directora tal cosa”, nunca. Porque sé que no está en mi derecho pedir, pero sí conversando con ella le dije que iba hacer la sustentación. Entonces me dio media mañana y luego si ella este tiene buena apertura y siempre ha invitado a varias colegas a continuar estudiando y superándose solo hasta ahí. Considero también que ella no puede darte por qué no está adentro de tu derecho. (C1P3)

Como manifiesta la docente, la decisión de utilizar la normativa es tanto para presentar resistencias, como para delimitar la potestad de la misma docente. Factor que debe añadirse al analizar la metáfora presentada en el acápite anterior. Esta manifestación de las dinámicas internas en C1 muestra la complejidad que puede llegar a tener la perspectiva política dentro de una organización escolar.

• **Resistencia como enfermedad infecciosa.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Cuando hay una, contagia a las demás’.

En temas documentales, la directora parece que quiere poner memos porque hay algunos que no presentan. Como que dice, “yo soy muy buena”. Pero va a tener que poner, porque ya se están aprovechando. Entonces cuando veo eso es porque las cosas no están funcionando. Hay una, y cuando hay una, contagia a las demás. Porque si las demás ven que no les dice nada, no les descuenta nada, entonces piensa “voy a hacer lo mismo”. (C2P2)

La docente presenta la resistencia de una compañera a la generación de documentación y en la construcción de instrumentos. La expresión “yo soy muy buena”, hace referencia al prejuicio construido por la docente, quien explica que es la razón que encuentra para explicar esta resistencia. En otras palabras, la docente proyecta el prejuicio de que su compañera siente que es lo suficiente competente para no necesitar instrumentos o trabajar en equipo.

A partir de lo descrito, indica que este elemento en C2 debe ser orientado para anular la resistencia. Alerta que la inacción de la directora implicaría “contagiar a las demás”, propagando la resistencia como si se tratase de una enfermedad infecciosa.

•**Equipo como engranaje.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Ella es la que mueve que no podemos encajar’.

Se hace la desentendida. No trabaja. Como que se está aprovechando de esta manera virtual de no hacer y capaz me pone peros, no me contesta mis mensajes y eso me retrasa porque tengo que juntarme con ella para hacer mi experiencia de aprendizaje. Pero como no me contesta, la llamo, le escribo y no lee mis mensajes, me complica a mí porque yo lo tengo que hacer. Como que me da más trabajo. O a veces reniego porque le mando algo, a veces lo lee y lo deja, se hace la desentendida de que no le he mandado nada. Me

pone peros de que no abre, de que no lo puedo leer. Ella es la que mueve esto de que no podemos encajar (...) Es como que somos un equipo, pero ella todavía no comprende. (C2P2)

La docente presenta a la compañera que genera resistencias en C2, quien suele poner excusas para no realizar las actividades en equipo. Ello es interpretado por la docente como un sistema de engranaje, donde se adapta o realiza modificaciones para poder acoplar a su compañera, sin poder resolverlo efectivamente. Este hallazgo muestra la confrontación indirecta entre dos docentes contratadas en C2, confrontación que no puede ser resuelta efectivamente ante el rechazo de una de las partes.

•**APAFA como promotores.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'La APAFA se creían los dueños del colegio'.

Lo que sí nos molestaba era la interferencia de la APAFA, que ya se creían los dueños del colegio. O sea, como si no tuvieran un trabajo que hacer fuera de su casa, siempre estaban ahí metidos desde la mañana hasta que salía el turno tarde, como fiscalizando. Eran como los fiscalizadores porque en ese entonces estaba todo el apogeo que los de la APAFA entren, que vayan, los padres de familia, que esto, lo otro. (C1P1)

En el presente hallazgo se muestra la incomodidad de la docente en C1 ante la acumulación de poder de la APAFA. El trabajo que menciona como "fiscalizadores" hace referencia a que, en determinado momento, se dieron atribuciones para controlar horas de ingreso y salida de docentes, así como hacer acto de presencia en algunas de las sesiones pedagógicas. Esta acumulación se explica, en parte, por la característica presentada en el acápite de cultura escolar, donde se aprecia cómo los padres de familia en C1 han sido actor clave para el crecimiento de dicha organización escolar a lo largo de su vida. Cabe añadir que en la actualidad la APAFA no continúa con las atribuciones descritas.

Como podemos ver, las acciones políticas de los distintos actores e involucrados, tanto en C1 como en C2 generan resistencias. Estas nacen desde la incertidumbre ante la falta de una decisión vinculante (Vallès, 2007), pero también ante la capitalización o concentración de poder por parte de los actores.

4.4.3 Resolución de conflictos

• **Problema como enemigo.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Atacamos una problemática'.

Por ejemplo, en mi escuela nosotros tenemos, este, grupo ínter aprendizaje con las docentes. Atacamos una problemática y buscamos la solución a través de esos grupos y fortalecemos las competencias de ellos. Es ahí donde ellos, este, por ejemplo, fortalecen sus capacidades porque se les brindaba algún material que ellos tienen que después exponer, ¿no?, o profundizar para presentar.

Eso nosotros llamamos grupos de interaprendizaje. (C2P3)

En el hallazgo, la docente muestra la intencionalidad de atacar las problemáticas detectadas en el equipo. Para ello, utilizan los grupos de interaprendizaje (GIAs) para fortalecer las capacidades de las docentes mediante el intercambio de conocimiento. Este recurso es utilizado para resolver conflictos a nivel formal.

• **Docentes como porcentajes.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Un maestro entre tanto por ciento'.

Cuando una escuela es muy grande y hay un maestro que no quiere los cambios, se nota, porque es un maestro entre tanto por ciento, que no hay una repercusión. En mi caso no es así, porque como somos 6 y una maestra, no pues, no está de acuerdo, cree que no, o hay contradicciones, es un porcentaje alto. Entonces eso ha generado que yo primero tome decisiones rápidas, o sea bastante rápidas. Entonces eso hace que yo primero la llame, dialogue con ella, concerte

compromisos, ¿no?, cambios de ambas partes, porque a veces toca.

(C2P1)

A la luz del hallazgo, se presenta la incidencia de tener una docente que genere resistencias en C2. En este caso, una docente representa un porcentaje alto, dado que en la institución hay seis docentes en total. La directora en C2 indica que la repercusión es alta, por lo que debe tomar medidas de control de manera rápida. En otras palabras, nos muestra cómo se realizan las soluciones a nivel informal, por medio de estrategias comunicacionales de estilo interpersonal (Sánchez y Guevara, 2019).

•**Educación como viaje.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Prefiero no decir nada y en el camino, tal vez, voy a descubrir'.

Ha habido varios momentos en los cuales la directora, cuando yo he querido (...) que me aclare y me puntualice algunos temas, más bien, ella me ha preguntado. Es decir, en el sentido que ella se pone en este modo "profesora usted qué le parece" y yo le digo "pero directora, soy yo quien le está preguntando, porque yo quisiera saber también de usted, no solamente de mí como docente, sino de usted". Entonces me ha pasado así casos en donde la directora se incomoda cuando le preguntan de aquellos temas y siempre dice "ya lo voy a preguntar", "ya le voy a decir". Y hay momentos en los cuales prefiero o no decir nada o yo seguir investigando y en el camino tal vez voy a descubrir.

(C1P2)

En el hallazgo, la docente nos presenta la metáfora conceptual de educación como viaje. Pero esta vez referida a la resolución de conflicto con la directora. Como se mencionó anteriormente, la directora en C1 es esquiva a confrontar diversas situaciones. Una de las situaciones es la respuesta ante dudas que las docentes consideran como conocimiento propio de una directora. Al no recibir respuesta, la

docente rescata el sentido del viaje educativo y lo utiliza para su propia experiencia: “en el camino”. Es menester incidir en que se opta por una búsqueda personal para evitar incomodar a la directora, aunque esta solución alimente la metáfora de “cabeza vacilante”.

•**Dirección como batuta.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Bajo la batuta de la directora’.

Como la directora no ha estado por un tema de salud o de vacaciones y con quien coge la batuta es una docente que tiene aula, y no está todo el tiempo sentado en el escritorio como ella; entonces se ha conducido bien. Porque por los años que tenemos no es necesario muchas veces que la directora esté ahí, que nos esté mirando lo que tenemos que hacer y si no saben lo que tenemos que hacer. Sí, considero que no necesariamente bajo la batuta de la directora se lleve una institución. (C1P2)

En el presente hallazgo se manifiesta la concentración de poder de las docentes en C1, así como la percepción de su capacidad de suficiencia para asumir sin mayores dificultades las funciones de dirección con aula a cargo. Entonces la “batuta” puede no ser de uso exclusivo de la directora actual. Esto consolida lo que se comenta en el acápite del Rol del director, donde se define a la dirección como un cargo de investidura, al cual llaman batuta.

Como vemos, la resolución de conflictos se manifiesta desde dos frentes diferentes en cada organización escolar. Para C1, la resolución es planteamiento de las docentes, quienes son propositivas y sienten la necesidad de suplir las deficiencias que reconocen en dirección. Por su parte, en C2, el planteamiento proviene de la directora, quien tiene una labor a nivel informal, pero que mantiene y capitaliza de forma adecuada el poder.

Para concluir esta sección, podemos ver cómo confluyen las expresiones metafóricas cuyas orientaciones son la labor docente, generación de resistencias y resolución de conflictos. Este análisis se enriquece tanto desde la perspectiva

política como desde la perspectiva cultural: no podemos entender el rol político de la APAFA sin detenernos en el análisis cultural, que le permite capitalizar el poder. Así mismo, no podemos entender la confrontación política entre las docentes en C1 frente a la directora actual, sin detenerse a observar que la directora anterior representa para las docentes una líder histórica (Schein, 2004).

Pese a la confrontación, también se observan puentes hacia la democratización del poder por medio de la resolución de conflictos con el liderazgo pedagógico que rescatan las docentes, lo cual es uno de los aspectos básicos indicados por autores como Schipper et al. (2019) o Kalkan et al. (2020) y se encuentra encaminado en las demandas de Freire (Lara et al., 2016; Sánchez y Guevara, 2019; Cruz, 2020).

4.5 EMPODERAMIENTO DE ACTORES Y ESCUELA

El Empoderamiento de Actores y Escuela es el aspecto de la Gestión Escolar que hace referencia a la capacidad de logro y realización de los actores escolares, así como el desarrollo de la capacidad de autonomía de la organización escolar. Este aspecto contempla las orientaciones metafóricas ‘Desarrollo profesional docente’, ‘Empoderamiento’ y ‘Reconocimiento docente’.

4.5.1 Desarrollo profesional docente

• **Directora como entrenadora personal.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘La directora nos mete punche’.

Para afrontar esta resiliencia a dificultades que estamos pasando. La directora es la que va planificando, va organizando con diversas actividades del colegio. Pues cuenta con una gama de actividades que estamos realizando. El ESVI hogar, proyectos que ya hemos ganado en FONDEP. Nos mete el punche. A veces ya hay muchas actividades, pero ella viene “profesora, hay que participar en esto”. Es cansado, pero ella siempre nos impulsa con mejorar en nuestra carrera, que te van a dar tus papeles, te van a dar una RD y vas a aprender. (C2P3)

El hallazgo presenta la forma en la que se promueve el desarrollo profesional docente en C2. La directora impulsa a las docentes y las motiva, lo cual es interpretado por las docentes con la frase “nos mete punche”.

•**Desarrollo profesional docente como motor de combustión.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Al menos encenderé la chispa’.

Tenemos que hacer la alianza porque tú sabes que todos los maestros, tampoco, no ganan igual. Entonces al no ganar igual, tú sabes que tú para acceder a un estudio de calidad tienes que invertir más y todos no tenemos la capacidad adquisitiva para invertir más. Entonces de ahí juega el papel de buscar los aliados, pero también será auto didácticos como Mariátegui. Entonces ser auto didácticos, o sea, yo siempre tengo lecturas y yo les brindo a mis maestras: “chicas lean”. A veces no leen. Este año me cuesta. Las maestras que han venido nuevas les cuesta. A veces les mando esta lectura: “mira esta es una guía, vamos a ir leyendo a medias y de ahí ustedes me preguntan”. Y a veces no tienen esa dinámica. entonces. Ya, pero, poco a poco, ¿no?, no lo lograré al 100%, pero por lo menos encenderé esa chispa. (C2P1)

La directora de C2 explica dos formas de impulsar el desarrollo profesional docente. En primer lugar, menciona una alianza, la cual hace referencia a las alianzas generadas con entidades como Fundación Telefónica y ANIA. Adicionalmente, indica su afán por lograr desarrollar en las docentes el autoaprendizaje. Si bien menciona que las docentes nuevas presentan resistencias, también entiende que es un proceso. Entonces “encender la chispa” es el símil que usa de los criterios de evaluación: inicio.

• **Desarrollo profesional docente como carrera.** Esta metáfora conceptual está asociada a las expresiones metafóricas: 'Nada en la carrera docente es plano', 'Nadie quiere quedarse atrás'.

Y el valor agregado. Yo creo que eso si he logrado en mis docentes. Decirles que nada en la carrera docente es plano, todo es así, todo tiene. Entonces nosotros tenemos que dar mucho a lo que yo le llamo el valor agregado. Tú en tu carrera, puede estar en el currículum muchas cosas, pero qué hay más de lo que haces. ¿Cuánto más trasciendes?, ¿qué haces para trascender en tus estudiantes? Entonces eso sí siempre les veo. Y yo como digo, que el valor agregado dónde se ejemplifica es a través de la innovación. Entonces ahí tú encuentras una problemática en tu aula y tú tienes que plantearte algo que va a ser novedoso y diferente para que ese contexto cambie. (C2P1)

El hallazgo presenta la capacidad lograda en el grupo docente en C2. Esta capacidad es el generar valor agregado ante el entorno dinámico de las diversas realidades que van a tener que reconocer y enfrentar en sus estudiantes: "nada es plano". Finalmente, indica que la respuesta a estos diversos escenarios es la innovación.

Adicionalmente tenemos la perspectiva desde C1: "Son fuera del horario de trabajo y no hay ninguna resistencia porque, como te digo, nadie quiere quedarse atrás. O sea, todo el mundo quiere estar actualizado, todo el mundo quiere estar, no quedarse" (C1P1). En este caso, el grupo docente es altamente competitivo, por lo que aceptan abiertamente las invitaciones a cursos o buscan su desarrollo de forma particular.

Como vemos a lo largo de los cuatro hallazgos, el desarrollo profesional docente es inherente a ambas organizaciones escolares, pese a las condiciones diferenciales dadas las realidades características de cada una.

4.5.2 Empoderamiento

•**Docentes como expertas.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'El ojo del maestro no se equivoca'.

Cuando se le solicita al padre de familia y se dice "¿quién le gustaría ser la presidenta del aula?, ¿en qué nos va a ayudar?, ¿quién le interesa cumplir la función del comité de aula?", hay padres que levantan la mano y hay otros padres de familia que no les gusta asumir un cargo, pero que son tu brazo derecho porque siempre va a estar allí. Les gusta la participación entonces el ojo del maestro no se equivoca. Cuando tú tienes una reunión y en el transcurso vas conociendo a tus padres que siempre son padres responsables, a ellos entonces siempre vas mirando: qué padre es muy responsable, qué padre cumple con todo, quién manda muy bonitos los cuadernos forrados, quién forma, quién se preocupa por la limpieza entonces tú dices ello. (C1P1)

El empoderamiento de los padres de familia se trabaja desde la expertiz docente. La docente manifiesta que, si bien existen padres de familia que se ofrecen para las diversas actividades, sus "brazos derechos" en potencia suelen ser padres que inicialmente no se muestran dispuestos, pero que ellas aprenden a detectar rápidamente con distintas estrategias: "ojo del maestro no se equivoca". Estos padres son empoderados a lo largo de los primeros meses de contacto con la docente para ser los 'verdaderos brazos derechos', dado que los padres que se ofrecen rápidamente suelen tener intereses secundarios, como el manejo del dinero de comité.

4.5.3 Reconocimiento docente

•**Escuela como máquina.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'El maestro es una pieza fundamental'.

Siento que es mal valorado porque no se le ha dado la importancia que tiene. El maestro es una pieza fundamental que trabaja siempre no solamente con el niño sino con el padre entonces si desde allí empiezas a modelar con conciencia, entonces debería darse otro valor al maestro. (C1P1)

Las docentes en C1 reconocen el rol docente como pieza fundamental; pese a sentirse infravalorado. Ese reconocimiento hace que se extienda el empoderamiento, no solo entre las docentes, sino hacia los padres de familia para realizar un trabajo en conjunto con la maestra.

• **Trabajo como sacrificio.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Hay que valorar, porque hay una entrega'.

El hallazgo "Hay que valorar también el hecho de que tú eres mayor y haber ganado un proyecto porque hay una entrega, el hecho de ser maestra fortaleza" (C1P1) continua el discurso anterior. En C1, pese a las distintas distinciones logradas por parte de las docentes, queda una sensación de insatisfacción y de la labor docente como sacrificio no retribuido.

• **Docentes como expertas.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Prefiero un colegio estatal porque los profesores son profesores'.

Mira yo te digo, hay colegios estatales, pero parecen un colegio particular. Donde los padres invierten, tienen tele grande. Algunos padres dicen "yo prefiero estar en colegio estatal, un colegio estatal porque los profesores son profesores, tienen su título". Y en cambio en particular son diferentes, puede ser un psicólogo, un biólogo, un ingeniero, no tienen el título de pedagogo. Y la exigencia hacia los padres que iba de la mano con el ambiente y también la enseñanza. En nuestro colegio es igual, pese a las carencias de nuestros padres

de familia, no tenemos que bajar la guardia, tenemos que ser exigentes, disciplinadas. (C2P3)

En C2 se reconoce a las docentes como especialistas, tanto por los padres de familia, como por las mismas docentes. La redundancia en la expresión metafórica hace referencia a ello “los profesores son profesores” formados en pedagogía.

Estos contrastes encontrados entre C1 y C2 comparten una arista común, el propio reconocimiento de la labor docente por parte de ellas mismas. Este punto, sea que exista una insatisfacción o no, permite que las docentes tengan apertura a su desarrollo profesional, empoderarse y a la vez empoderar, tanto a sus padres de familia, como a sus estudiantes. Si bien no existen expresiones metafóricas abundantes, el trabajo de empoderamiento de estos actores es reiterativo a lo largo de las seis entrevistas, el cual es uno de los factores clave en las escuelas eficaces (Schipper et al., 2019; Kalkan et al., 2020), así como parte de las recomendaciones de las entidades supranacionales (García-Moreno et al., 2019; Leaver et al., 2019).

4.6 PROCESOS PEDAGÓGICOS

Los Procesos Pedagógicos como aspecto de la Gestión Escolar hace referencia a todas las actividades que intencionalmente son aplicadas para lograr un efectivo aprendizaje en los estudiantes (MINEDU, 2014). Este aspecto contempla la orientación metafórica ‘Desarrollo cognitivo en estudiantes’.

4.6.1 Desarrollo cognitivo en estudiantes

•**Educación como viaje.** Esta metáfora conceptual está asociada a las expresiones metafóricas: ‘Es porque mi hijo es un turista’, ‘Necesitan mucho contacto para que esas neuronas se movilicen’ y ‘Por ahí voy direccionando qué es lo importante’.

Cuando el padre de familia ve a su hijo que no participa, (...) si lo ve de repente que no hace, él dice y se pregunta “¿qué está pasando aquí?, ¿por qué mi hijo no lo hace?, ¿es porque no lo traigo seguido?, ¿o es porque mi hijo es un turista que cuando yo quiero lo mando al

colegio y cuando no, ¿no?” O sea, él se va dando cuenta. Nosotros conversamos con ellos, ellos se dan cuenta y dicen “ay, señorita, si es verdad” y cuando ve, por ejemplo, cómo los niños logran, se concentran, trabajan, tú invitas al frente y le preguntas “¿qué has hecho hijo?, ¿te gustó la actividad...?” Y él ve todo como trabajar su niño entonces sale contento y feliz. (C1P1)

La docente presenta a los niños “turistas” como estudiantes que asisten ocasionalmente, apelando a la metáfora conceptual de la educación como viaje. La estrategia que adoptan las docentes en C1 ante estos casos son los días de sesiones abiertas, donde los padres pueden visualizar el avance del grupo de estudiantes. Esta acción representa una motivación indirecta al estudiante, por medio de la motivación de los padres de familia. Las docentes mencionan que adoptar esta estrategia también ha generado que los padres valoren en mayor medida la labor docente.

Mi población es una población de pobreza y de extrema pobreza. Ya, entonces, al ser de pobreza y extrema pobreza, tú sabes que el desarrollo cognitivo necesita otros procesos. Yo tengo 30% de población que son niños fronterizos, no son niños inclusivos, pero tienen un coeficiente intelectual que está en el límite. Entonces, si hay fronterizos, tú tienes que darles recursos, mucho apoyo, para que ellos puedan hacer una vida normal o incluso vayan a la universidad. Ellos tienen una profesión, ellos se desarrollan, pero necesitan mucho contacto. Para que esas neuronas se movilicen y logren procesos cognitivos superiores. (C2P1)

En C2 introducen la expresión metafórica “para que esas neuronas se movilicen”, para que puedan emprender el proceso pedagógico, el viaje. Para llegar a la expresión metafórica, la docente, primero problematiza la situación de C2. En

base a ello es que se plantea el propósito y la organización de las docentes, quienes priorizan la interacción directa con los estudiantes y el desarrollo de capacidades que les permita afrontar sus realidades.

Y como es el caso, por ejemplo, que todavía el padre y hay padres jóvenes que tienen 24 o 25 años que todavía están considerando que lo importante es que los niños deben aprender, sobre todo en 3 años son los números y las vocales. Entonces, por ese lado les digo a los padres que están equivocados. Primero le digo al padre qué sabe, la idea que tiene y por qué considera importante que su niño debería saber los colores, las vocales y los números. Incluso algunos, cuando se les entrevista resaltan que ya saben los números, las vocales y las figuras geométricas. Luego les pregunto “¿Su niño ya sabe pedirle al baño? - No, *miss* - ¿Ya come solo? - No, *miss*”. Entonces, por ahí voy direccionando qué es lo importante y lo básico que debería saber más allá. Ahí es donde el padre se da cuenta y empiezo a decirles el porqué. En esos casos sí, pero en otros aspectos conciliamos la propuesta y sale casi los acuerdos de ellos. (C1P2)

Volviendo a C1, surge la expresión “voy direccionando qué es lo importante”, la docente vista como guía en el viaje educativo. En este hallazgo se manifiesta las entrevistas de saberes previos que realizan las docentes de inicial a los padres de familia para determinar los saberes previos y poder efectuar una gestión del acompañamiento efectiva. Sin embargo, debe tomarse en cuenta la postura de los padres. La complejidad de su rol como parte de una estructura formal, que debería depender del docente; pero que, a su vez, es un actor político que vuelca sus prejuicios en la educación de sus hijos y que debe ser mediado por las docentes.

•**Desarrollo cognitivo como motor de combustión.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: ‘Ahí hace varios chispazos para lograr un pequeño texto’.

Plantee, me acuerdo, una temática que en esa época era acerca de la Coca-Cola, recuerdo, que en esa época decían que era perjudicial. Hice un debate sobre lo perjudicial y le dije a los padres: mire papito, así como ustedes ahorita están interesados por la Coca-Cola, han echado la Coca-Cola al fierro, han visto, así es y ¿qué tal?, ustedes se van a acordar ahora todo lo que han investigado les va a quedar, igual pasa en el aula. “¿Escribieron algo?, no escribieron nada”, han leído algo y han escrito una conclusión, o sea ahí hay una gran demanda del cerebro del niño, ahí hace varios chispazos para lograr un pequeñito texto. (C2P1)

El chispazo es la expresión metafórica que utiliza la docente para explicar los procesos cognitivos en etapa inicial de los estudiantes. El contexto en el que explica esta expresión metafórica es el de la aplicación de una dinámica de debate, similar al que aplicó con los estudiantes, para poder asegurar la comprensión de los padres de familia y que se logre un acompañamiento efectivo. En paralelo, la dinámica también es una estrategia comunicacional antagonista, dado que los padres de familia no comprenden la intencionalidad pedagógica.

A lo largo de las cuatro expresiones metafóricas presentadas, podemos ejemplificar el proceso pedagógico en el que se enmarcan las docentes de ambas organizaciones escolares. Las etapas que se evidencian son la problematización, como en la metáfora del ‘turista’; el propósito, como en la metáfora del ‘direccionamiento hacia lo importante’; la generación de motivación, como en la estrategia para ‘movilizar las neuronas’; y el acompañamiento, como en la metáfora del ‘chispazo’. Estas etapas son presentadas por los documentos orientadores peruanos (MINEDU, 2014, 2015). Si bien no se aprecian las etapas de saberes previos o evaluación, estas son descritas dentro del discurso de las docentes.

4.7 LIDERAZGO PEDAGÓGICO

El Liderazgo Pedagógico es el aspecto de la Gestión Escolar que hace referencia a la capacidad de los miembros de la organización escolar para direccionar los objetivos y acciones hacia la labor pedagógica por medio de la generación de un buen clima escolar y la inclusión de la familia su entorno (MINEDU, 2014). Este aspecto contempla la orientación metafórica ‘Gestión pedagógica’.

4.7.1 Gestión Pedagógica

•**Educación como fluido.** Esta metáfora conceptual está asociada a las expresiones metafóricas: ‘El niño tiene que transferir su aprendizaje al hogar’, y ‘Cada maestro tiene que volcarlo en el aula’. La metáfora conceptual hace referencia al fluido, dado que las comparaciones realizadas en las expresiones metafóricas se relacionan con las características físicas del comportamiento de un fluido.

Por ejemplo, orientaciones de tutoría a los padres de familia sobre los temas que estamos trabajando, cómo lo estamos trabajando, les decimos que queremos que el niño continúe en el hogar con lo que hemos trabajado en el aula. Por ejemplo, un papá no sabe qué preguntas formular en un cuento. Nosotros le decimos que es importante formular preguntas, que hay que hacerles preguntas de lo que ustedes les leen, ir fomentando el hábito lector, el niño tiene que transferir su aprendizaje al hogar y nosotros teníamos que preparar a los padres de familia para ello. Si no, no se logra. (...) Si no se practica, si no se lleva a la casa, todo se olvida. Para que se complemente y sea un aprendizaje que también se tiene que trabajar obligatoriamente y dar tutoría a los padres de familia. (C1P3)

El hallazgo vincula a la expresión “transferir el aprendizaje”, la transferencia como cualidad del fluido que es la educación. La docente hace hincapié en la

relación de sinergia que debe generarse con los padres para involucrarlos en la continuidad del aprendizaje en casa. El fluido debe transferirse al hogar para lograr afianzar lo desarrollado en la sesión de aprendizaje. Con ello se denota la inclusión del hogar del estudiante en la labor pedagógica.

Tú puedes realizar muchos talleres, muchas capacitaciones, pero ya depende de él si quiere mejorar su práctica pedagógica, depende del maestro cómo vuelca todo lo aprendido en el aula con los estudiantes, cómo lo desarrolla. Es igual conmigo, no siempre lo he sabido todo, cada vez que estaba en un taller, siempre trataba de practicar con mis estudiantes. En base a esa práctica que lo he tenido con mis alumnos, yo estoy transmitiendo esto a mis otras colegas con la certeza de que sí se puede hacer y de cómo se puede hacer. Pero para esto, cada maestro tiene que volcarlo en el aula, practicarlo con sus estudiantes.

No hay otra forma de empoderarse, no hay otra manera. (C1P3)

La docente indica que debe volcarse lo aprendido en el aula. Rescatando la metáfora conceptual, el fluido es vertido en las sesiones pedagógicas. Sin embargo, el hallazgo hace referencia a la postura que las docentes deben tener hacia la centralidad de la acción pedagógica. Si bien menciona al empoderamiento, por medio de la transmisión a las colegas; y al desarrollo profesional docente, por medio de los cursos y talleres que puede llevar, no desvía su fin último, el cual es aterrizar los nuevos saberes en las aulas.

•**Educación como tesoro.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'En el hacer está la riqueza del aprendizaje'.

Todo el trabajo es en el aula, en el hacer está la riqueza del aprendizaje. Entonces, lo que sí nos permitía a nosotros era verificar cómo coge el niño lápiz, ¿lo coge bien?, cómo está cogiendo el plumón. Claro, tema aparte del apresamiento de la linealidad, porque

uno busca de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, lo que en los futuros aprendizajes va a ser su escritura. (C1P1)

En el presente hallazgo, la docente manifiesta la trascendencia de la operancia en el proceso de aprendizaje, la cual considera como la riqueza del proceso. El contexto al que se refiere es al actual, ante la crisis sanitaria. La docente tiene preocupación por la falta de conocimiento de los padres de familia ante el aprestamiento de linealidad, dado que explicárselos no asegura que lo hagan de manera adecuada en casa. Si bien existe una adaptación coyuntural, rescatamos la expresión metafórica que centra a la pedagogía y es manifestación propia desarrollada a lo largo de la construcción de la cultura escolar, como artefacto escolar (Schein, 2004).

•**Educación como viaje.** Esta metáfora conceptual está asociada a la expresión metafórica: 'Nosotros somos los guías'.

Tú tienes que sensibilizar al padre de familia, le tienes que decir cuáles son los pros y contras, cuáles son los beneficios si es que ella asume su rol porque el primer educador es el padre. “Entonces usted quiere un hijo exitoso, trabaje para ello. Nadie más va a trabajar que usted, nosotros somos los guías, somos los mediadores del aprendizaje”. (C1P1)

Recuperamos el hallazgo presentado en 4.1.4 (Rol de los padres de familia), pero esta vez con una segunda expresión metafórica. La docente se reconoce como guía del proceso pedagógico. Al tener esta postura, además de lo ya mencionado en el primer análisis, se le suma la centralidad en el liderazgo pedagógico; dado que integra al trinomio docente-estudiante-padre de familia.

En resumen, con estos cuatro hallazgos se evidencia el liderazgo pedagógico en C1. Sin embargo, en C2 no se encuentran expresiones metafóricas. Si bien la directora (C2P1) indica en su discurso la intencionalidad, las docentes aún no pueden generar un método efectivo para integrar a los padres de familia y al entorno cercano. Esta es una de las metas que se plantean, por lo que podría concluirse

que el liderazgo pedagógico aún se encuentra en proceso de logro en C2. El liderazgo pedagógico se introduce en ambas organizaciones escolares tal cual es planteado desde el Manual del Buen Desempeño Directivo (2014). Se aprecia la centralidad en las metas perseguidas, así como en la preocupación por la asignación de recursos (democratización del *know how* docente) dentro de la convivencia escolar.

4.8 PARTICIPACIÓN SOCIAL

La Participación Social es el aspecto de la Gestión Escolar que hace referencia al paradigma de desarrollo que se centra en las personas, desarrollo humano y la formación de ciudadanos. Este aspecto contempla la orientación metafórica 'Desarrollo humano promovido'.

4.8.1 Desarrollo humano promovido

• ***Educación como atizador, agente de cambio y promotor de desarrollo.***

Estas metáforas conceptuales están asociadas a las expresiones metafóricas: 'La escuela hace el avivamiento a los estudiantes', 'Quiero que mis niños dejen huella' y 'La escuela es el primer gestor de desarrollo'.

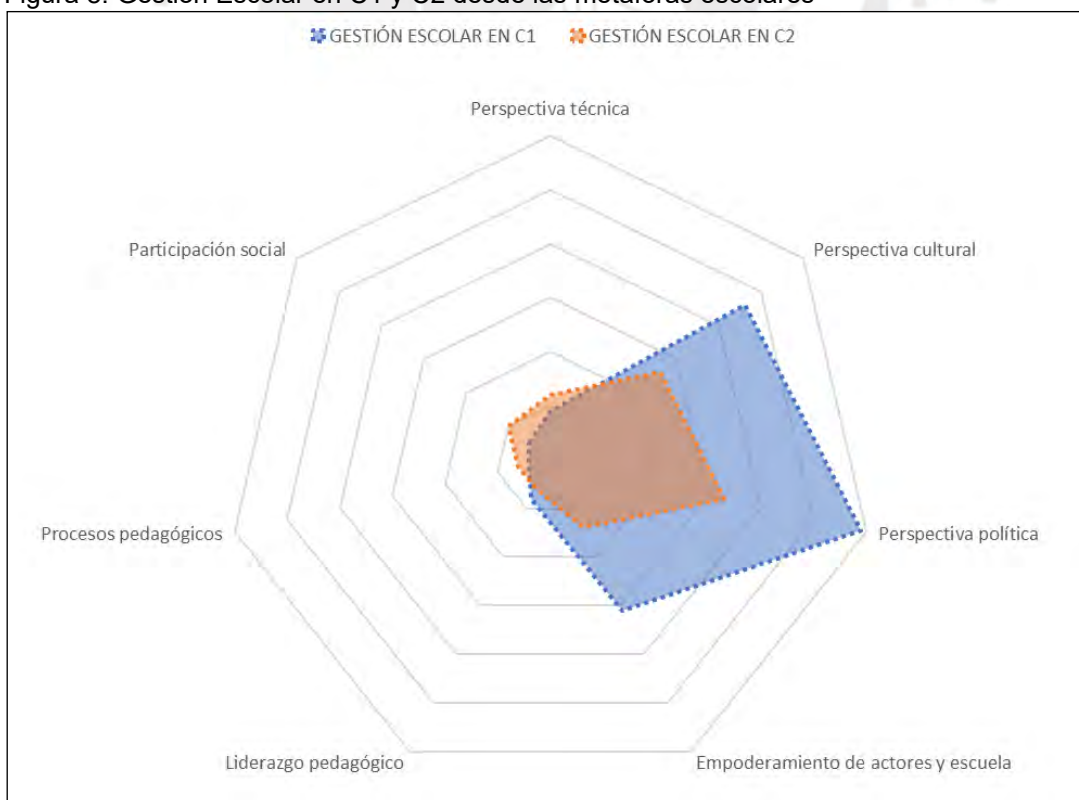
Actualmente eso es lo que yo quiero, que mis niños dejen huella, o sea yo a mis padres, a mis niños, porque también yo tengo promotores ambientales y a mis niños les digo que tenemos que formar ese tipo de rol. Porque encasillarnos a un rol sólo pedagógico o sólo de gestión es muy poco. En nuestro país, nuestra comunidad necesita cambios muy estructurales que deben empezar desde la escuela, ¿no? La escuela es el primer gestor, porque es el primero que hace el avivamiento a los estudiantes para que después se vuelvan ciudadanos más críticos, ciudadanos de propuestas, ciudadanos reflexivos, no estemos como ahorita sin saber por quién votar. (C2P1)

“La escuela hace el avivamiento a los estudiantes”. Esta expresión se enfoca en el desarrollo de capacidades como el análisis crítico y la formación ciudadana. Se complementa con la expresión metafórica “quiero que mis niños dejen huella”, en el cual la docente manifiesta su anhelo de que sus estudiantes sean agentes de cambio cuando se logren efectivamente las capacidades descritas. Finalmente, se puede resumir en la expresión metafórica “la escuela es el primer gestor de desarrollo”, donde la docente reconoce con estas responsabilidades al sistema educativo.

Como se aprecia, las tres expresiones metafóricas corresponden a C2. En C1 las pretensiones de logro en los estudiantes mostraban evidencias más concretas, dada la temprana edad de los estudiantes, aunque aún enmarcadas en la perspectiva de desarrollo humano, tal cual se manifiesta en el PEN (CNE, 2007, 2020) y el Manual del Buen Desempeño Directivo (MINEDU, 2014).

A lo largo de la caracterización de los hallazgos, como aspectos de la Gestión Escolar, hemos comprobado la naturaleza de cada organización escolar analizada.

Figura 8. Gestión Escolar en C1 y C2 desde las metáforas escolares



Elaboración propia

Pese a no ser un estudio comparativo ni cuantitativo, se han acumulado las expresiones metafóricas según cada aspecto, lo que nos permite observar de forma gráfica (Figura 8) cómo se construye y vivencia la gestión escolar desde el análisis de la metáfora escolar. Cabe añadir que esta gráfica nos permite detectar los aspectos de mayor incidencia en la dinámica funcional de cada organización escolar. Por lo descrito, no debe asumirse que los aspectos que tengan menores hallazgos no sean aterrizados o vivenciados en las organizaciones escolares estudiadas. Además, el gráfico no debe utilizarse para comparar ambas organizaciones escolares.

Sin desmedro de lo anterior, señalaremos las metáforas conceptuales más redundantes en el discurso de las docentes según cada organización escolar:

Tabla 15. Metáforas conceptuales de mayor abundancia en el discurso docente según cada organización escolar.

Organización Escolar C1	
Metáforas conceptuales	Aspectos de la Gestión Escolar relacionados
Directora como cabeza	Transversal
Estudiantes como motivación	Transversal
Docentes como familia	P. cultural
Trabajo como sacrificio	P. cultural y política
Resistencia como instrumento legal	P. política
Educación como viaje y fluido	P. cultural y política, Procesos y Liderazgo.
Desarrollo profesional docente como carrera	Empoderamiento de actores

Organización Escolar C2	
Metáforas conceptuales	Aspectos de la Gestión Escolar relacionados
Directora y docentes como amigas	Transversal
Estudiantes como familia	Transversal
La naturaleza como maestra	P. cultural
Trabajo como sacrificio	P. cultural y política
Resistencia como enfermedad infecciosa	P. política
Educación como viaje y tesoro	P. cultural y política, Procesos y Liderazgo.
Desarrollo profesional docente como carrera	Empoderamiento de actores

Elaboración propia

A continuación, revisaremos cada aspecto de la gestión escolar en base a los hallazgos y nuestro marco conceptual y contextual. Como se puede apreciar, tanto en C1 como en C2 existe una incidencia marcada de las perspectivas política y cultural. En ambas, a lo largo de su vida institucional, se han ido construyendo grupos escolares que han contribuido con subculturas para formar las culturas escolares características de cada una, con sus propios artefactos escolares (Schein, 2004) como lo pueden ser las BAPES en C1 o la madre naturaleza en C2.

Desde otra perspectiva, se podría debatir lo planteado por Viñao (2001) respecto a los procesos de balcanización planteados como propios de organizaciones escolares de nivel secundario. Esto, dado que en C2 observamos una confrontación entre el grupo de docentes contratadas frente al grupo de docentes nombradas. Si bien no se podría hablar aún de balcanización, las diferencias en confrontación se dan a un nivel de equipos de trabajo y no a nivel individual como menciona Viñao (2001); aunque también se presente el individualismo, que las docentes interpretan como la 'enfermedad infecciosa'.

A su vez, esta convergencia puede analizarse desde la perspectiva política, con los distintos miembros distribuyendo o redistribuyendo el poder para lograr acuerdos vinculantes, y con las dinámicas de poder por medio de las estrategias de poder utilizadas por directivas, docentes o padres de familia (Ball, 1989; Vallès, 2007; Sánchez y Guevara, 2019). Además, las docentes reconocen la influencia de la escuela en el entorno y viceversa (Astete, 2017) y trabajan en función a ello por medio de sus procesos pedagógicos y una marcada visión en desarrollo humano.

Respecto a la perspectiva técnica, ambas organizaciones escolares reconocen la importancia de los marcos normativos, su construcción y los procesos implicados. Gestionan las comunicaciones y buscan la optimización de recursos tal como menciona Abah (2017) y se manifiesta un andamiaje de roles (Santos Guerra, 1997) tanto a nivel formal como informal. En ese sentido, esto conversa a lo descrito por los organismos internacionales en sus análisis positivistas y, por otro, refuta las visiones de Weick (1976), Cusick (1981) y March (1994), que indican la imposibilidad de aplicar los principios de la gestión en las organizaciones escolares.

Desde otro vértice, se evidencia cómo en ambas escuelas empoderan a sus miembros. Lo cual empodera también a la misma escuela dentro de la comunidad. Este es el trabajo reclamado por los organismos internacionales como RISE (Leaver et al., 2019) o el Banco Mundial (García-Moreno et al., 2019) y que

dependen intrínsecamente de la gestión escolar particular en cada organización escolar. En otras palabras, se pueden elaborar políticas escolares que inviten a construir una gestión escolar que circunscriba dichos aspectos y perspectivas.

Si comparamos la incidencia de hallazgos, tal como lo hicimos con los documentos orientadores en la Tabla 5 (acápite 2.1.2), complementando con la Tabla 15, podremos hacer hincapié en lo mencionado en el párrafo anterior. Así como en la necesidad de tomar en consideración las perspectivas cultural y política dentro de estos documentos.

Tabla 16. Aspectos de la gestión escolar contemplados por los documentos orientadores nacionales y por las organizaciones escolares analizadas.

		Documentos orientadores					Análisis metafórico en C1 y C2
		PEN 2021 CNE (2007)	MGDIE UNESCO (2011)	MBDD MINEDU (2014)	MCGE MINEDU (2015)	PEN 2036 CNE (2020)	
Aspectos de la Gestión Escolar	Perspectiva técnica						
	Perspectiva cultural						
	Perspectiva política						
	Empoderamiento de actores y escuela						
	Procesos pedagógicos						
	Liderazgo pedagógico						
	Participación social						

Elaboración propia

Estos puntos comprueban la necesidad de establecer formalmente la visión de la gestión escolar con visión pedagógica o colegiada (Xhomara, 2019) en ambas organizaciones escolares. Recordemos que esta visión plantea la inclusión de las tres perspectivas de la organización escolar y los distintos miembros de la organización escolar, incluyendo su entorno.

Finalmente, debemos reparar en que la evidencia recogida aún no permitiría generar una categorización sobre las metáforas escolares en la gestión escolar, dado el nivel exploratorio que responde solo a C1 y C2. Sin embargo, sí debemos reconocer las metáforas que son usadas por las docentes como estrategias encaminadas al cambio, como las expresiones metafóricas que se agrupan en la metáfora conceptual 'educación como viaje, fluido o atizador'; 'desarrollo como motor de combustión'; 'DPD como carrera'; lo cual conversa con autores como Rojas (2005), Cennet (2007) y Sandoval y Sandoval (2019).

CONCLUSIONES

Como visualizamos a lo largo del presente estudio, en ambas organizaciones escolares se verifica la naturaleza de las metáforas escolares como artefactos culturales, las cuales son forjadas a lo largo de la dinámica cultural propia de cada organización escolar, tal como describen González (2003) y Schein (2004). Además, se aprecia que estas son inherentes al discurso de las docentes, como mencionan Cuenca y Hilferty (2007) al estar interiorizadas en la Gestión Escolar. En ese sentido, concluimos lo siguiente:

1. Se identificaron 156 expresiones metafóricas con las que las docentes de ambas organizaciones escolares perciben a la gestión escolar. De la totalidad de expresiones metafóricas, se seleccionaron 67 posterior al proceso de triangulación y eliminación por redundancia; estas han sido asociadas a metáforas conceptuales y agrupadas en 20 orientaciones metafóricas. Finalmente, se caracterizan con 8 aspectos de la gestión escolar.
2. Resaltan las metáforas conceptuales que relacionan a miembros de la organización escolar con las partes de un cuerpo (cabeza, corazón, brazo, tronco); con relaciones sociales (amiga, familia, mamá, adulto pleno, niña, aliado); o con utilidad (recurso económico). Así mismo, encontramos metáforas conceptuales que relacionan al proceso educativo como fluido, viaje, atizador, tesoro, arma, bomba de lastre; al trabajo como sacrificio; el desarrollo y desarrollo profesional docente como competencia (carrera, entrenadora); entre otras.
3. Se identificaron veinte orientaciones metafóricas con las cuales se codifica y relaciona a las expresiones metafóricas con distintos elementos dentro de la gestión escolar: Roles (directora, docente, estudiante, padres de familia, entorno, MINEDU, educación), gestión de las comunicaciones, importancia de los instrumentos macro, optimización de recursos, cultura escolar, labor docente, generación de resistencias, resolución de conflictos, desarrollo

profesional docente, empoderamiento, reconocimiento docente, desarrollo cognitivo en estudiantes, gestión pedagógica y desarrollo humano promovido.

4. Podemos analizar cómo la gestión escolar se vivencia, construye y entiende en base a la caracterización de los hallazgos logrados al relacionar las orientaciones metafóricas con los aspectos de la gestión escolar: las perspectivas técnica, cultural y política; el empoderamiento de actores y escuela; los procesos pedagógicos; el liderazgo pedagógico; y la participación social. De manera adicional, se incluyó un octavo aspecto que contempla un análisis transversal a los siete aspectos. Resalta la abundancia de expresiones metafóricas relacionadas a las perspectivas política y cultural, así como las relacionadas al empoderamiento de actores y escuela.
5. Respecto al aspecto perspectiva técnica, las docentes reconocen el rol central del marco normativo, así como la puesta en valor de los distintos instrumentos; lo que se evidencia en la metáfora conceptual 'Instrumento como elemento estructural'. Se aprecian la interacción entre la estructura formal e informal en ambas organizaciones escolares por medio del análisis de la gestión de las comunicaciones con las metáforas conceptuales 'comunicación como punto medio', 'comunicación como umbral' y 'comunicación como acuerdo vinculante'. Además, apreciamos la búsqueda de la optimización de recursos, lo cual se evidencia en las metáforas conceptuales 'estudiantes como recurso económico', 'entorno como aliados' y 'matrícula como escuela privada'.
6. Respecto al aspecto perspectiva cultural, se manifiestan los grupos de trabajo y sus subculturas al analizar las metáforas conceptuales 'docentes como corazón, familia', 'padres de familia como aliados'. Así mismo, la influencia de estos grupos de trabajo en el desarrollo histórico y construcción de la cultura escolar por medio de las metáforas conceptuales 'la naturaleza como maestra', 'trabajo como sacrificio' y 'educación como proceso

mecánico'. Se comprueba la dinámica construida en el largo plazo, su evolución desde sus supuestos básicos subyacentes que se agrupan en creencias y valores defendidos, los cuales finalmente aterrizan en artefactos escolares; como se evidencia en la metáfora conceptual 'aula como amuleto'.

7. Respecto al aspecto perspectiva política, podemos apreciar las arenas de confrontación existentes, los diversos intereses y motivaciones de los actores por medio de la orientación metafórica 'generación de resistencias' que agrupa metáforas conceptuales como 'resistencia como histrionismo, instrumento legal, enfermedad infecciosa', 'equipo como engranaje', 'APAFA como promotores'. Por otro lado, observamos las estrategias comunicacionales utilizadas por las docentes para redistribuir o capitalizar el poder en la organización escolar con intención positiva a partir de expresiones metafóricas inicialmente negativas; como se evidencia en la orientación metafórica labor docente: 'trabajo como sacrificio' y 'trabajo como chuchería'. Finalmente, podemos analizar la realidad interna construida y la influencia del entorno en la gestión escolar por medio de la orientación metafórica resolución de conflictos: 'problema como enemigo', 'docentes como porcentajes', 'educación como viaje' y 'dirección como batuta'.
8. Respecto al aspecto empoderamiento de actores y escuela, relacionamos el aspecto con las orientaciones metafóricas 'desarrollo profesional docente (DPD)', 'empoderamiento' y 'reconocimiento docente'. Se manifiesta el interés de las docentes por fortalecer su carrera profesional y aterrizar ello en sus compañeras, padres de familia y estudiantes: 'DPD como carrera', 'docentes como expertas', 'trabajo como sacrificio', 'escuela como máquina'. A su vez, se manifiesta el interés de la directora por generar la innovación y empoderar a docentes y estudiantes: 'DPD como carrera, motor de combustión', 'directora como entrenadora personal', 'docentes como expertas'.

9. Respecto al aspecto procesos pedagógicos, se relaciona la orientación metafórica 'desarrollo cognitivo en estudiantes'. Apreciamos centralidad en la problematización, los propósitos, la motivación, la detección de los saberes previos y el acompañamiento de los estudiantes en el análisis de las metáforas conceptuales 'educación como viaje' y 'desarrollo como motor de combustión'. Si bien no se manifiesta la evaluación en los hallazgos metafóricos, este proceso es parte del discurso de las docentes en ambas organizaciones escolares.
10. Respecto al aspecto liderazgo pedagógico, se aprecia el direccionamiento de todos los intereses en la labor pedagógica a pesar de las diferencias o confrontaciones que puedan existir desde la perspectiva política, así como las falencias propias del contexto socioeconómico. Se relaciona con la orientación metafórica 'gestión pedagógica': 'educación como fluido, tesoro, viaje' al reconocer la importancia del trabajo en aula, la transferencia del proceso educativo al hogar y el rol del docente como acompañante.
11. Respecto al aspecto participación social, se relaciona con la orientación metafórica 'desarrollo humano promovido'. Se aprecia cómo en estas organizaciones escolares, la gestión escolar promueve el enfoque de desarrollo humano en sus estudiantes: 'educación como atizador', 'estudiante como agente de cambio'; y se reconoce a la organización escolar como 'el primer gestor de desarrollo'.
12. Se observa la versatilidad del uso de la metáfora escolar como instrumento de análisis, el cual permite profundizar en la Gestión Escolar. La metáfora escolar permite observar "cómo se hacen las cosas" dentro de las organizaciones escolares, la búsqueda reclamada por las entidades supranacionales. A su vez, las metáforas escolares pueden tener un uso estratégico por parte de los miembros de la organización escolar para generar cambio e impulsar la innovación.

13. Se advierte que los aspectos de la Gestión Escolar son desarrollados independientemente de ser reconocidos por los documentos orientadores peruanos o de ser reconocidos explícitamente por las docentes. En otras palabras, los aspectos pueden ser inherentes a la dinámica de las organizaciones escolares. Desde otro ángulo, la perspectiva cultural y política son críticas en la Gestión Escolar de ambas organizaciones escolares, pese a ello, los documentos orientadores peruanos no los contemplan.



RECOMENDACIONES

- Se recomienda detenerse en el análisis del uso de la metáfora como estrategia de cambio, lo cual debe realizarse en ambas organizaciones escolares estudiadas para concienciar sobre su uso de forma explícita. En particular como instrumentos que puedan ser utilizados por directivos. A su vez, se propone fortalecer las brechas detectadas en las organizaciones escolares estudiadas; como lo son la relación entre docentes-directora o docentes-docentes y el empoderamiento de padres de familia.
- Se sugieren estudios similares en organizaciones escolares privadas, tomando en consideración el proceso de triangulación en las expresiones metafóricas respecto del discurso de otros sujetos de estudio en cada organización escolar. Esto, para disminuir el componente subjetivo personal en los hallazgos para el análisis de la gestión escolar.
- Surge el interés por generar mayores estudios cualitativos, similares al presente. A su vez, son necesarios estudios cuantitativos cuyo instrumento podría ser la aplicación de encuestas y cuya población deberá ser estadísticamente representativa por regiones a docentes y directivos, por condición urbano/rural y por nivel de enseñanza dentro de la educación básica regular (EBR). Esto último, para evitar el problema estadístico de nuestra realidad educativa: no saber cuántas organizaciones escolares existen en nuestro país (Guadalupe y Rivera, 2020)⁷.
- Ambos tipos de estudios permitirán realizar triangulaciones o estudios de metodología mixta a nivel exploratorio. Así, en base a estudios posteriores, se podrán generar categorías propias de la gestión escolar peruana y

⁷ Históricamente, en Perú a cada organización escolar se le asigna un Código Modular por cada nivel de EBR ofertado. El Código Modular es el único identificador dentro del sistema educativo. Por tanto, se sabe cuánta oferta educativa existe por nivel, mas no cuántas organizaciones escolares en total existen (Guadalupe y Rivera, 2020). Ello conlleva a un problema de representación estadística. Para evitar el error muestral, se recomiendan estudios cuantitativos cuya población sea representativa por nivel de EBR.

profundizar en su naturaleza para plantear estrategias funcionales desde políticas públicas concretas. En consecuencia, se complementarían los aspectos de la gestión escolar no considerados por los documentos orientadores peruanos.

- Se debe plantear una visión hacia el logro de la fase colegiada de gestión escolar para complementar cualquier adaptación o adecuación de modelos de gestión. El punto de partida es el entendimiento profundo de cómo se construye y vivencia la Gestión Escolar en nuestras organizaciones escolares.
- Por último, se recomienda extrapolar este tipo de estudios más allá de la gestión escolar, dado que es un tema poco estudiado. Como lo pueden ser la comprensión de la gestión educativa superior universitaria o técnica desde el análisis metafórico, inclusive desde las distintas facultades de nuestra educación superior. En la misma línea ya indicada, ello nos permitirá identificar aspectos con brechas y fortalecerlos por medio de políticas educativas.

REFERENCIAS

- Abah, E. (2017). *Administrative and Management Theories, Principles and Practice*. Kampala International University.
- Alarcón, P., Díaz, C., Tagle, T., Ramos, L. y Quintana, M. (2014). Metáforas para profesor y estudiante de pedagogía en un grupo de estudiantes de pedagogía chilenos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-31. <https://bit.ly/33pmLEh>
- Amilburu, M. (2002). Las metáforas de la educación. *Antropología de la Educación*, 187-206. <https://bit.ly/37GSUuE>
- Anderson, G. (1990). Toward a Critical Constructivist Approach to School Administration: Invisibility, Legitimation, and Study of Non-Events. *Educational Administration Quarterly*, 26(1), 38-59. doi.org/10.1177/0013161X90026001003
- Asociación Peruana de Empresas de Inteligencia de Mercados (Apeim). (2020). Informe público: *Niveles socioeconómicos 2020*. <http://apeim.com.pe/wp-content/uploads/2020/10/APEIM-NSE-2020.pdf>
- Arráiz Martínez, G. (2014). Teoría fundamentada en los datos: un ejemplo de investigación cualitativa aplicada a una experiencia educativa virtualizada en el área de matemática. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (41), 19-29. <https://bit.ly/3kfYeZi>
- Apple, M. (1997). *Educación y Poder (2da reimpresión)*. Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Astete, C. (2017). Pierre Bourdieu: el poder en el campo de la educación y la pedagogía. *Horizonte de la ciencia*, 7(12), 223-239. DOI: [10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323](https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2017.12.323)
- Ball, S. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Bardisa, T. (1997). Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 13-52. doi.org/10.35362/rie1501120
- Bates, R. (1992, December). *Leadership and School Culture*. II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Cultura escolar y desarrollo organizativo. Universidad de Sevilla, España. <https://idus.us.es/handle/11441/65677>
- Botha, E. (2009). Why Metaphor Matters in Education. *South African Journal of Education*, 29(1), 431-444. <https://bit.ly/2Hktwjv>
- Bryman, A. (1989). *Research Methods and Organization Studies*. Routledge.
- Bush, T. (2011). *Theories of Educational Leadership and Management*. Sage.
- Bush, T. (2015). Organisation Theory in Education: How does it Inform School Leadership? *Journal of Organizational Theory in Education*, 1(1), 35-47. <https://stanford.io/3393bNA>
- Cabezas, H. y Monge, M. (2014). Influencia del entorno donde se ubica el centro educativo en la presencia del acoso en el aula. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación*, 14(3), 1-22. <https://bit.ly/2St5Awn>
- Casassus, J. (2002). Problemas en la gestión educativa en América Latina: La tensión entre los paradigmas tipo A y tipo B. *Em Aberto*, 19(74), 49-69. DOI:10.24109/2176-6673.EMABERTO.19175.2167
- Cennet, D. (2007). Metaphors as a Reflection of Middle School Students' Perception of School: A Cross-cultural Analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107. DOI: [10.1080/13803610701204099](https://doi.org/10.1080/13803610701204099)
- Cerit, Y. (2006). School Metaphors: The Views of Students, Teachers and Administrators. *Education Sciences: Theory & Practice*, 6(3), 692-699. <https://bit.ly/3kfYeZi>
- Chiavenato, I. (2017). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones*. McGraw Hill.
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2007). *Proyecto educativo nacional al 2021. La educación que queremos para el Perú*. MINEDU. <https://bit.ly/36dGKHF>
- Consejo Nacional de Educación (CNE). (2020). *Proyecto educativo nacional PEN 2036. El reto de la ciudadanía plena*. MINEDU. <https://bit.ly/35Xt6rZ>

- Córica, J. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.23.2.26578>
- Cornelissen, J., Oswick, C., Thøger, L., & Phillips, N. (2008). Metaphor in Organizational Research: Context, Modalities and Implications for Research — Introduction. *Organization Studies*, 29(1), 7–22. DOI: 10.1177/0170840607086634
- Creswell, J. (2018). *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Sage.
- Cruz, E. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. *Educere La Revista Venezolana de Educación*, 24(78), 197-206. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/356/35663284002/html/index.html>
- Cuenca, M. y Hilferty, J. (2007). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Editorial Ariel.
- Cusick, P. (1981). A Study of Networks Among Professional Staffs in Secondary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 17(3), 114-138. DOI: 10.1177/0013161X8101700309
- Díaz, C. (4 de abril de 2008). *Las metáforas sobre la organización escolar* [Mensaje en un blog]. Blog de la Maestría y Doctorado en Educación. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2008/04/04/las-metforas-sobre-la-organizacion-escolar/>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://doi.org/10.5209/RGID.60813>
- Eguren, M., De Belaúnde, C. y González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula: maestros, pedagogía y ciudadanía*. IEP.
- Elías, M. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-2.16>
- Ezpeleta, J. (1997). Algunos desafíos para la gestión de escuelas multigrado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 101-120. <https://bit.ly/34KaKks>
- Farfán, M. y Reyes, I. (2017). Gestión educativa estratégica y gestión escolar del proceso de enseñanza-aprendizaje: una aproximación conceptual. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 28(73). <https://bit.ly/2RmemvB>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, F., Juárez, S. y Salgado, L. (2018). Gestión escolar y calidad educativa. *Revista cubana Educación Superior*, 2, 206-216. <https://bit.ly/2GB1KiJ>
- García-Moreno, V., Gertler, P., & Patrinos, H. (2019). School-Based Management and Learning Outcomes. Experimental Evidence from Colima, Mexico. *Policy Research Working Paper 8874: World Bank Group*. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/31864>
- González, M. (Coord.). (2003). *Organización y gestión de centros escolares. Dimensiones y procesos*. Pearson.
- Greenfield, T. (1973). Organisations as Social Inventios: Rethinking Assumptions About Change. *Journal of Applied Behavioural Science*, 9(5), 551-574. <https://bit.ly/34527tq>
- Guadalupe, C. y Rivera, A. (2020). *Cómo crear centros educativos integrados de educación básica regular*. Fondo Editorial de la Universidad del Pacífico.
- Guadalupe, I. y Santoyo, C. (2008). Organización y estabilidad del comportamiento coercitivo en niños escolares: una perspectiva de desarrollo. *Revista mexicana de análisis de la conducta*, 34(2). <https://bit.ly/3jv87SN>
- Gutiérrez, G., Chaparro, A. y Azpillaga, V. (2017). La organización escolar como variable asociada al logro educativo. *Innovación educativa*, 17(74), 41-60. <https://bit.ly/3lyQtOO>

- Hassard, J., & Pym, D. (Eds.). (1990). *The Theory and Philosophy of Organizations. Critical Issues and New Perspectives*. Routledge.
- Hernández, R. y Opazo, H. (2010). *Apuntes de análisis cualitativo en educación*. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf
- Hoyle, E., & Wallace, M. (2007). Educational Reform: An Ironic Perspective. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 35(1), 9-25. doi.org/10.1177/1741143207071383
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (29 de octubre de 2019). *Matrícula escolar en el sistema educativo, según nivel, modalidad y sector, 2008-2018*. [EDUCACIÓN]. INEI. <https://bit.ly/2KmV8Ws>
- Kadi, A., & Beytekin, O. (2017). Metaphorical Perceptions of Teachers, Principals and Staff on School Management. *Journal of Education and Practice*, 8(15), 29-35. <https://bit.ly/3hpU1Ad>
- Kalkan, Ü., Altınay, F., Altınay, Z., Atasoy, R., & Dağlı, G. (2020). The Relationship Between School Administrators' Leadership Styles, School Culture, and Organizational Image. *Sage Open*, 1-15. DOI: 10.1177/2158244020902081
- Kelechi, L. (2020). Socio-Demographic Factors Affecting Reading Comprehension Achievement Among Secondary School Students with Learning Disabilities in Ibadan, Nigeria. *IAFOR Journal of Education: Language Learning in Education*, 8(1), 145-157. <https://bit.ly/3nl8CRM>
- Kozaner, Ç. (2020). Metaphoric Perceptions of Primary School Teacher Candidates on the Concept of Social Science and Its Teaching. *Review of International Geographical Education (RIGEO)*, 10(1), 120-139 <https://bit.ly/2RpiPhi>
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. The University of Chicago Press.
- Lara, L., Navales, M., Sánchez, L., Bravo, G. y Pérez, C. (2016). Las relaciones de poder profesor alumno en el aula. Una reflexión desde la práctica. *Revista de Cooperación*, 10, 51-58. <https://www.revistadecooperacion.com/numero10/010-06.pdf>
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Paidós.
- Leaver, C., Lemos, R., & Scur, D. (2019). Measuring and Explaining Management in Schools: New Approaches Using Public Data. *RISE Working Paper 19/033*. <https://riseprogramme.org/publications/measuring-and-explaining-management-schools-new-approaches-using-public-data>
- Lunenburg, F. (2012). Organizational Structure: Mintzberg's Framework. *International Journal of Scholarly, Academic, Intellectual Diversity*, 14(1), 1-8. <https://bit.ly/37ijEkT>
- Macnamara, B., & Maitra, M. (2019). The Role of Deliberate Practice in Expert Performance: Revisiting Ericsson, Krampe & Tesch-Römer (1993). *Royal Society Open Science*, 6(8). <https://doi.org/10.1098/rsos.190327>
- March, J. (1994). *A Primer on Decision Making: How Decisions Happen*. Free Press.
- March, J., & Simon, H. (1958). *Organizations*. John Wiley.
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismos, más que conceptos*, 8(1), 27-38. <http://saber.cide.edu.co/ojs3.2/index.php/silogismo/article/view/111/85>
- McGregor, C., Devaney, C., & Moran, L. (2019). A Critical Overview of the Significance of Power and Power Relations in Practice with Children in Foster Care: Evidence from an Irish Study. *Child Care in Practice*, 27(1), 4-18. DOI: 10.1080/13575279.2018.1555135
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.

- Miles, M., & Ekholmes, M. (1985). School Improvement at the School Level. In: Van Velzen, W. *Making School Improvement Work: A Conceptual Guide to Practice* (pp.123-180). ACCO.
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2014). *Marco de buen desempeño del directivo. Directivos construyendo escuela*. http://www.minedu.gob.pe/n/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf
- Ministerio de Educación del Perú (MINEDU). (2015). *Manual de gestión escolar. Directivos construyendo escuela*. <http://www.minedu.gob.pe/campanias/pdf/gestion/manual-compromisos-gestion-escolar.pdf>
- Mintzberg, H. (1991). *Diseño de organizaciones eficientes*. El Ateneo.
- Molina, A. (2001). Las educadoras y sus metáforas educativas: dos investigaciones en acción. *Anales de pedagogía*, 19, 201-220. <https://bit.ly/3htxhPG>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana.
- Morgan, G. (1998). *Images of Organization*. Berrett-Koehler Publishers.
- Murillo, P., Gallego, C. y Marcelo, C. (2018). "Mi escuela es como..." análisis de metáforas del profesorado principiante. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://bit.ly/3bUF2NC>
- Navarro, M. (2005). *La gestión escolar: conceptualización y revisión crítica del estado de la literatura*. Universidad Pedagógica de Durango. <https://bit.ly/34KskxK>
- Noel, S., Freyer, C., & Rucki, E. (2014). #DarkMatter [Escultura]. Art Basel. <https://bit.ly/34T86Ce>
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. y Villagómez, A. (2014). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de tesis*. Ediciones de la U.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2020). *Entrevistas a profundidad, guía y pautas para su desarrollo*. Ibertic. https://oei.org.ar/ibertic/evaluacion/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (2004). *Gestión de la educación en América Latina y el Caribe. ¿Vamos por buen camino?* UNESCO.
- Padilla, J., Vega, P. y Rincón, D. (2014). Teoría fundamentada y sus implicaciones en investigación educativa: el caso de Atlas.ti. *Revista de investigaciones UNAD*, 13(1), 23-39. <https://doi.org/10.22490/25391887.1129>
- Palacios, N. (2017). Prácticas políticas en la escuela. Un estudio en tres instituciones educativas de secundaria en Colombia. *Última Década*, 25(46), 213-257. <https://bit.ly/3jDjic7>
- Paredes, J. (2004). Cultura escolar y resistencias al cambio. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 737-742. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1142231.pdf>
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata.
- Quintana-Torres, Y. (2018). Calidad educativa y gestión escolar: una relación dinámica. *Educación y Educadores*, 21(2), 259-281. doi: 10.5294/edu.2018.21.2.5
- Rebollo, A., Jiménez, R., Sabuco, A. y Vega, L. (2013). Metáforas que usan las profesoras en los procesos de cambio educativo con perspectiva de género. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 17(1), 43-56. <https://bit.ly/32pnzKa>
- Rojas, B. (2005). El análisis de las metáforas: una estrategia para la comprensión y el cambio en el contexto organizacional. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 6(2), 53-62. <https://bit.ly/3kfzrVB>
- Sánchez, A. (2019). *La práctica de la educación continua de docentes en Berlín y Lima desde la teoría de la educación de adultos*. CISE.
- Sánchez, A. y Guevara, C. (2019). Estrategias de poder usadas por las profesoras del nivel inicial. *Revista educativa Hekademos*, 26, 58-67. <https://bit.ly/3jGkLP6>

- Sandoval, E. y Sandoval, M. (2019). Representaciones metafóricas sobre la gestión educativa y su aproximación desde la hermenéutica y el psicoanálisis. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 8(15). <https://doi.org/10.23913/ricsh.v8i15.167>
- Santos Guerra, M. (1997). *La luz del prisma para comprender las organizaciones educativas*. Ediciones Aljibe.
- Schein, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass.
- Schipper, T., De Vries, S., Goei, S., & Van Veen, K. (2019). Promoting a Professional School Culture Through Lesson Study? An Examination of School Culture, School Conditions, and Teacher Self-Efficacy. *Professional Development in Education*. DOI: 10.1080/19415257.2019.1634627
- Smith, K., & Zajda, J. (2018). Qualitative and Quantitative Methodologies: A Minimalist View. *Education and Society*, 36(1), 73-83. <https://doi.org/10.7459/es/36.1.06>
- Strati, A. (2000). *Theory and Method in Organization Studies. Paradigms and Choices*. Sage.
- Subirats, J. y Dente, B. (2014). *Decisiones públicas. El análisis y estudio de los procesos de decisión en políticas públicas*. Ariel.
- Terrén, E. (2004). Las organizaciones educativas como sistemas de comunicación. Un enfoque micropolítico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36, 189-214. <https://bit.ly/33yNBER>
- Terrón, A. y Álvarez, V. (2002). Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. *Cultura y Educación: Cultura and Education*, 14(3), 237-252. <https://doi.org/10.1174/11356400260366070>
- Tinajero, M. y Solís, S. (2019). Inclusión y gestión escolar en escuelas indígenas de México. *Perspectiva educacional. Formación de profesores*, 58(2), 147-168. DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.2-Art.945
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2011). *Manual de gestión para directores de instituciones educativas*. <https://bit.ly/3iMfdo7>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Perú*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260875>
- Vallès, J. (2007). *Ciencia política: una introducción*. Ariel.
- Vázquez, R. (2007). Las metáforas: una vía posible para comprender y explicar las organizaciones escolares y la dirección de centros. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 5(3), 137-151. <https://bit.ly/37r9Y7V>
- Viñao, A. (2001). Culturas escolares, reformas e innovaciones educativas. *Con-Ciencia Social*, 5, 27-45. <https://bit.ly/37kXRtg>
- Weick, K. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19. DOI: 10.2307/2391875
- Xhomara, N. (2019). The Effect of Collegial School Management on Improvement of Students' Skills. *Pedagogika*, 136(4), 153-171. doi.org/10.15823/p.2019.136.10
- Yilmaz, S., & Polat, S. (2012). Organizational Metaphor Perceptions of Primary School Administrators and Teachers Towards the Intuition They Work For. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 55, 669-678. <https://bit.ly/33sXl31>
- Zoghbi, P. y Verano, D. (2007). ¿Son eficientes las estrategias coercitivas en el control de la conducta desviada en el trabajo? Un modelo basado en normas, control y castigo organizativo. *Revista europea de dirección y economía de la empresa*, 16(3), 73-92. <https://bit.ly/2SxKayp>

APÉNDICES

APÉNDICE 1. PROCESO DE EVALUACIÓN DE LA TESIS

Actividad académica	Docentes evaluadores del avance	Fecha
Socialización del plan de tesis en el curso Cultura investigadora	Álex Sánchez Pablo Montalván	19-11-19
Socialización del plan de tesis en el curso Seminario de tesis 1	Álex Sánchez Elizabeth Salcedo Rosa Tafur	23-09-20
Socialización del avance de tesis (marco de la investigación) en el curso Seminario de tesis 1	Álex Sánchez Rosa Tafur	09-12-20
Socialización del avance de tesis (diseño metodológico) en el curso Seminario de tesis 2	Álex Sánchez Samuel Mendonça	28-04-21
Socialización del avance de tesis (interpretación de resultados, conclusiones) en el curso Seminario de tesis 2	Álex Sánchez Rosa Tafur Samuel Mendonça	23-06-21
Revisión de la tesis versión completa por parte del asesor	Álex Sánchez	23-07-21
Aprobación de la tesis por el asesor para que pase a jurado	Álex Sánchez	23-07-21
Revisión del jurado (aprobación)	Rosa Tafur	10-09-21
	Samuel Mendonça	09-09-21

APÉNDICE 2. GUÍA DE ENTREVISTA

DISEÑO DE LA ENTREVISTA

Nombre del proyecto: Metáforas relacionadas a la gestión escolar utilizadas por docentes en dos colegios estatales de Lima Norte.

1. Objetivo de la Entrevista:

Explorar la gestión escolar a través de las metáforas escolares expresadas por las docentes de dos colegios estatales de Lima Norte.

2. Tipo de entrevista:

Entrevista a profundidad

3. Fuente:

Se entrevistarán a 06 docentes mujeres de escuela estatal de Lima Norte: 03 de nivel inicial y 03 de nivel primario. En el caso de la escuela inicial, cuenta con un total de 12 profesoras; mientras que en la escuela primaria cuenta con un total de 6. Los criterios de inclusión a considerarse son: docentes de tiempo completo; que tengan más de 9 años laborando en la institución y más de 14 como experiencia docente; que posean o estén cursando grado de magíster o segunda especialidad.

4. Duración:

De 60 a 80 minutos.

5. Lugar y fechas:

Por videoconferencia en Zoom, en las semanas de 3 de mayo al 14 de mayo del 2021.

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo preliminar
- Explicación del propósito de la entrevista
- Explicación del objetivo de la investigación
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

- Entrevista N°: ____
- Edad: ____
- Área de trabajo:

- Solamente docente ____
- Docente con cargo administrativo ____
- Docente con segundo trabajo en sector privado ____
- Tiempo de cargo docente en la institución educativa: ____ (en años)
- Tiempo de experiencia como docente: ____ (en años)
- Nivel de enseñanza: _____
- Grado que enseña: _____

Guía de entrevista

Categoría	Preguntas
<p>La gestión escolar utilizada por los docentes de colegios estatales de Lima Norte.</p> <p>La gestión escolar son todas las acciones que involucran y empoderan a los distintos actores de la organización escolar encaminados en una visión y valores compartidos en su cultura escolar; cuyo fin será el de lograr las metas, expectativas y desarrollo de sus distintos miembros – directivos, docentes, administrativos, servicios y estudiantes – y la comunidad a la que pertenecen, siendo las principales, el generar un desarrollo humano en sus estudiantes y optimizar los procesos de la organización escolar.</p>	<p>Cuénteme cómo se involucran los docentes/directivos/estudiantes/PP.FF. en las distintas actividades de la institución, sean curriculares o extracurriculares. (Anécdota de reunión de programación / con padres de familia / estudiantes. ¿Cómo gestionan la escuela? ¿Cuál es el rol del director? ¿Cómo optimizan la utilización de recursos?)</p>
	<p>¿Se siente empoderada dentro de su institución? Cuénteme cómo empoderan a los distintos estamentos - profesoras/estudiantes/padres de familia. (Capacidad de decisión o ser propositiva, promueven formación continua)</p>
	<p>¿Cómo se vivencian los valores y la visión de su institución? (¿Cómo promueven los valores y la visión de su institución?, anécdota donde se vivencien los valores curricular o extracurricular)</p>
	<p>Cuénteme sobre cómo se organizan para alcanzar alguna meta trazada. (¿Cuáles son las expectativas de la escuela en el aprendizaje de los estudiantes? ¿Cómo solucionan los problemas internos/externos?)</p>
	<p>¿Cómo promueven el desarrollo humano y formación de los estudiantes?</p>

Repreguntas y profundización:

¿Por qué opina así? ¿En qué sentido lo dice? ¿Podría darme un ejemplo de ello? ¿Por qué le parece muy/poco importante esa acción? ¿Se hizo algo al respecto?

IV. Cierre y despedida

- Comentario adicional del informante
- Agradecimiento y despedida

APÉNDICE 3. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS PARA PARTICIPANTES

Estimada participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por el Ing. *César Guevara Pérez*, estudiante de la maestría en Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorado por el Dr. *Álex Sánchez*. La investigación, denominada *“Metáforas relacionadas a la gestión escolar estatal utilizadas por docentes en dos colegios estatales de Lima Norte”*, tiene como propósito *detectar las metáforas escolares utilizadas por las docentes para analizar a la gestión escolar*.

Se le ha contactado a usted en calidad de funcionario público. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 60 y 80 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis.

Debido a la emergencia sanitaria y a fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. *La grabación y las notas de las entrevistas se realizarán por la plataforma Zoom y serán almacenadas únicamente por el investigador en su computadora personal por un periodo de dos años, luego de haber publicado la investigación, y solamente él y su asesor tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, **le enviaremos un resumen ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico**.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: guevara.cm@pucp.edu.pe o al número 959101588. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **Confidencial**, es decir, que en la tesis **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y el tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

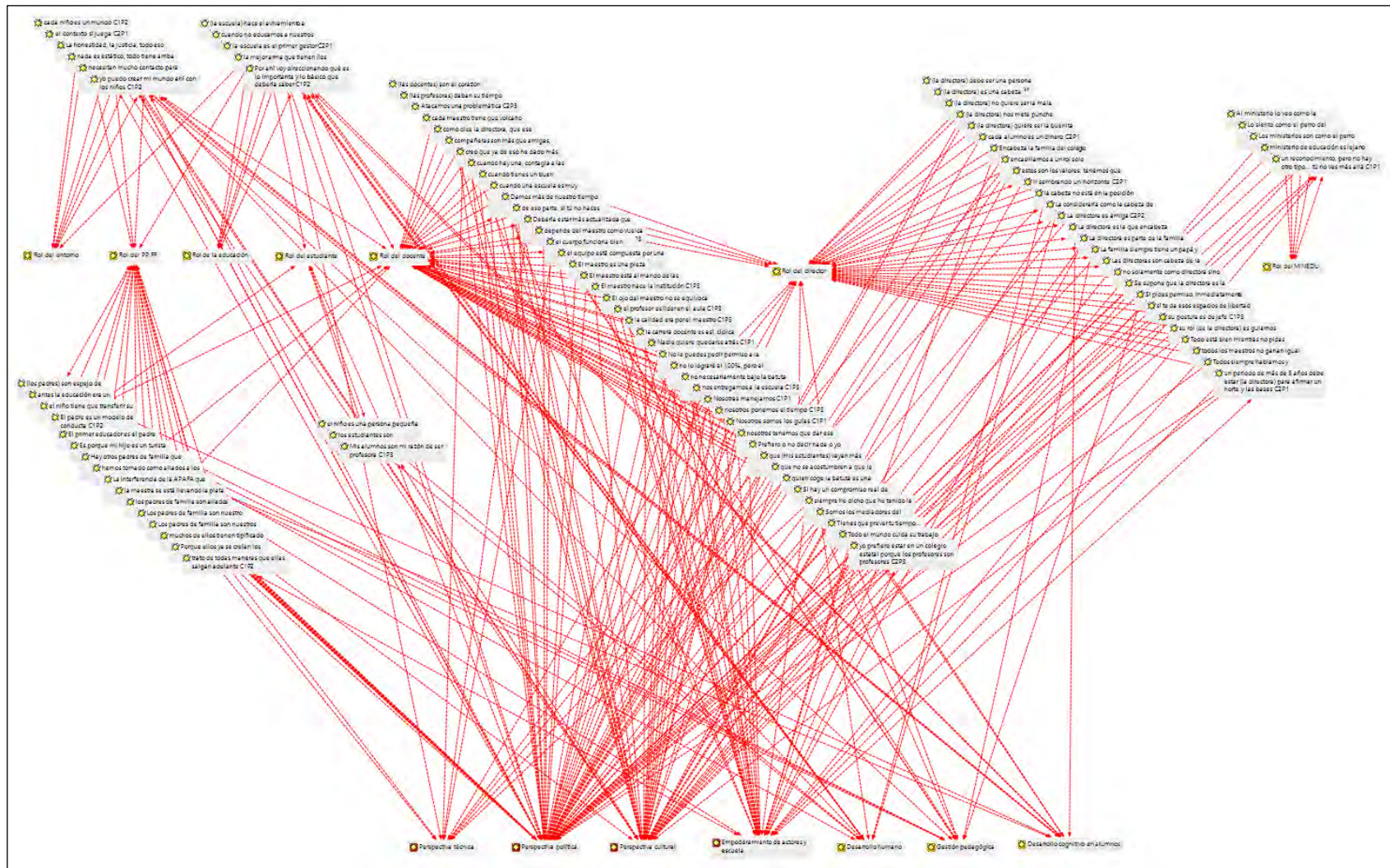
Nombre completo del (de la) participante	Firma	Fecha
--	-------	-------

Correo electrónico del participante: _____

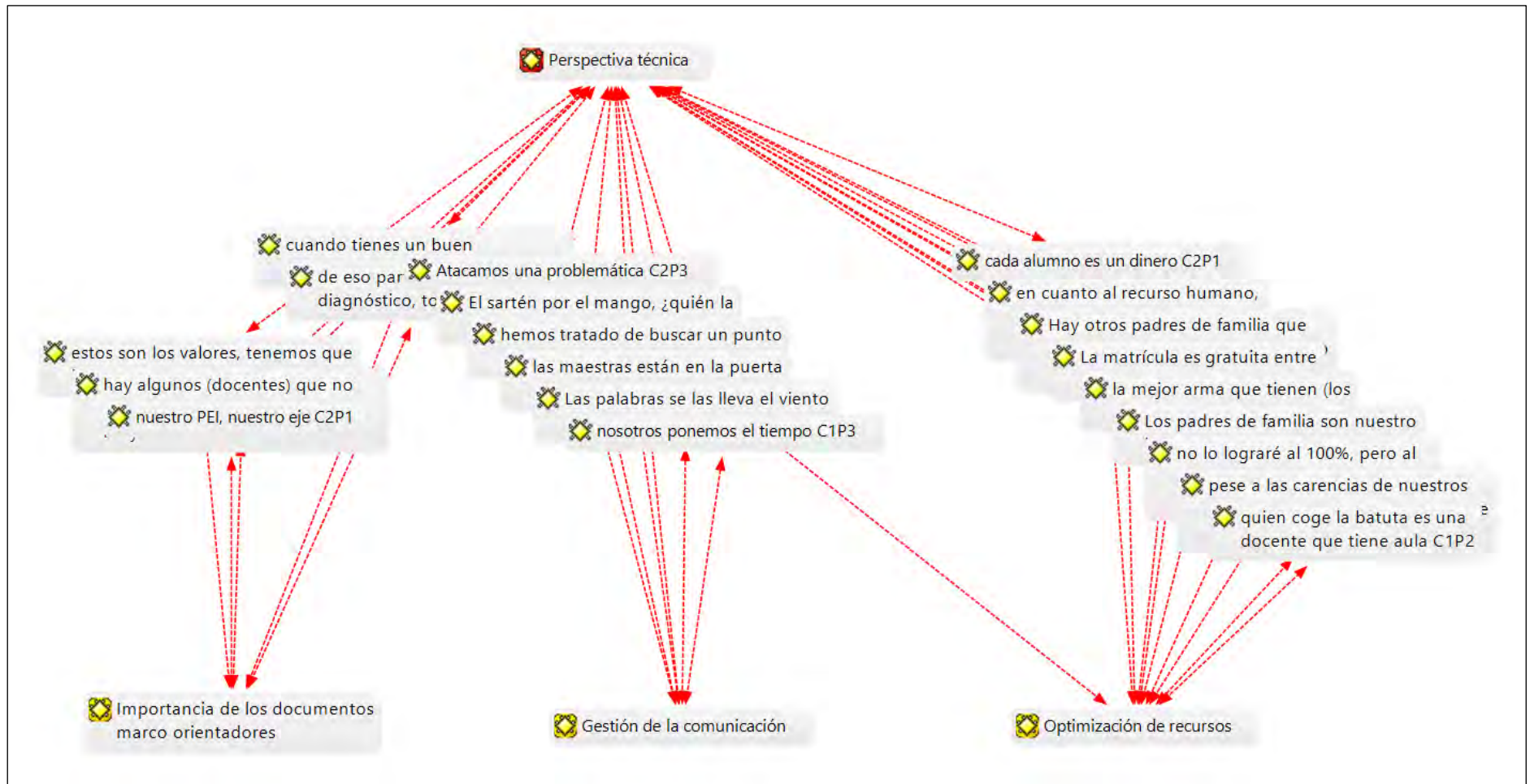
César Martín Guevara Pérez		02/05/21
Nombre del Investigador responsable	Firma	Fecha

APÉNDICE 4. REDES RELACIONALES GENERADAS EN ATLAS.TI

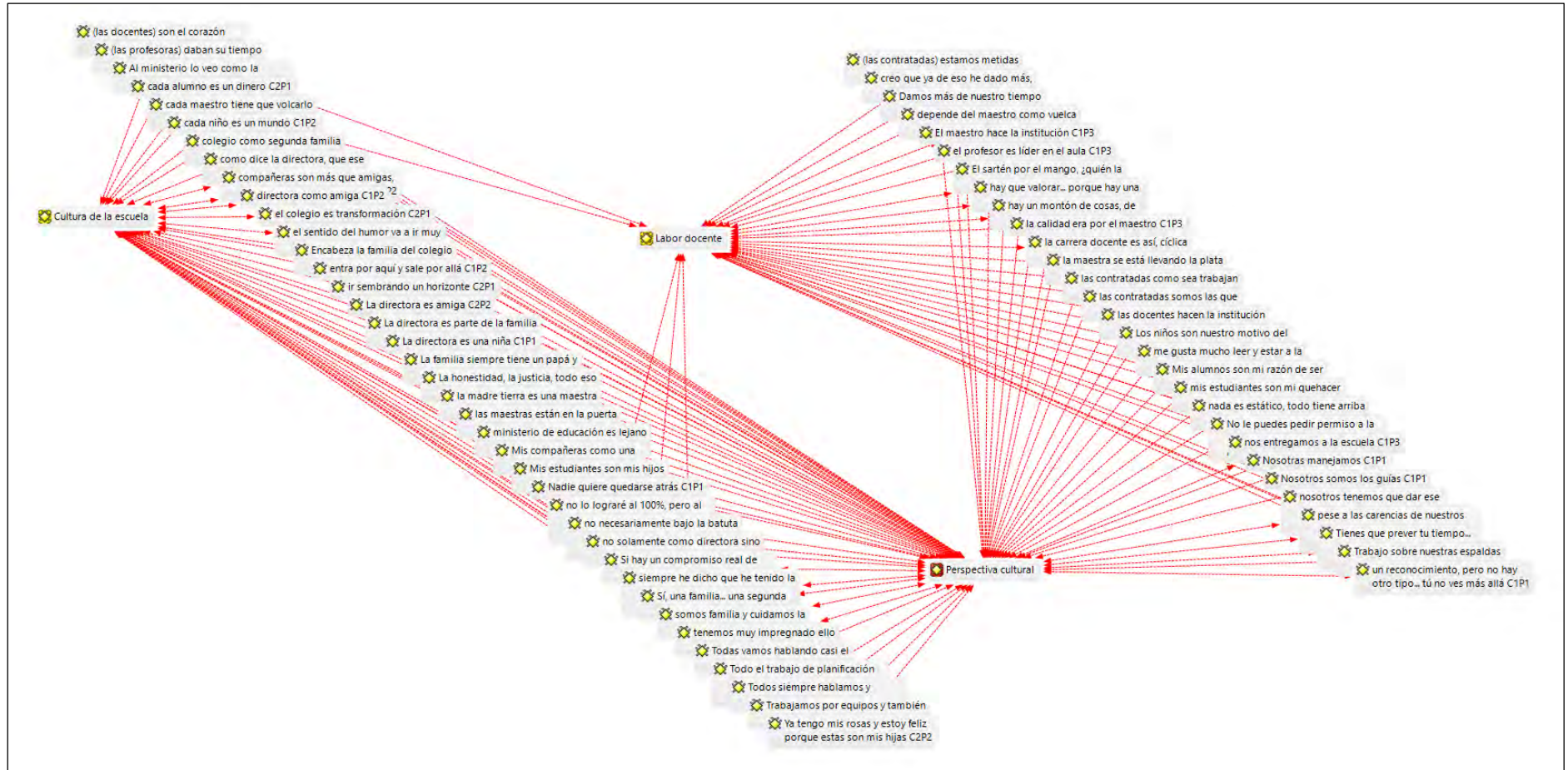
Red relacional Transversales a los distintos aspectos: roles



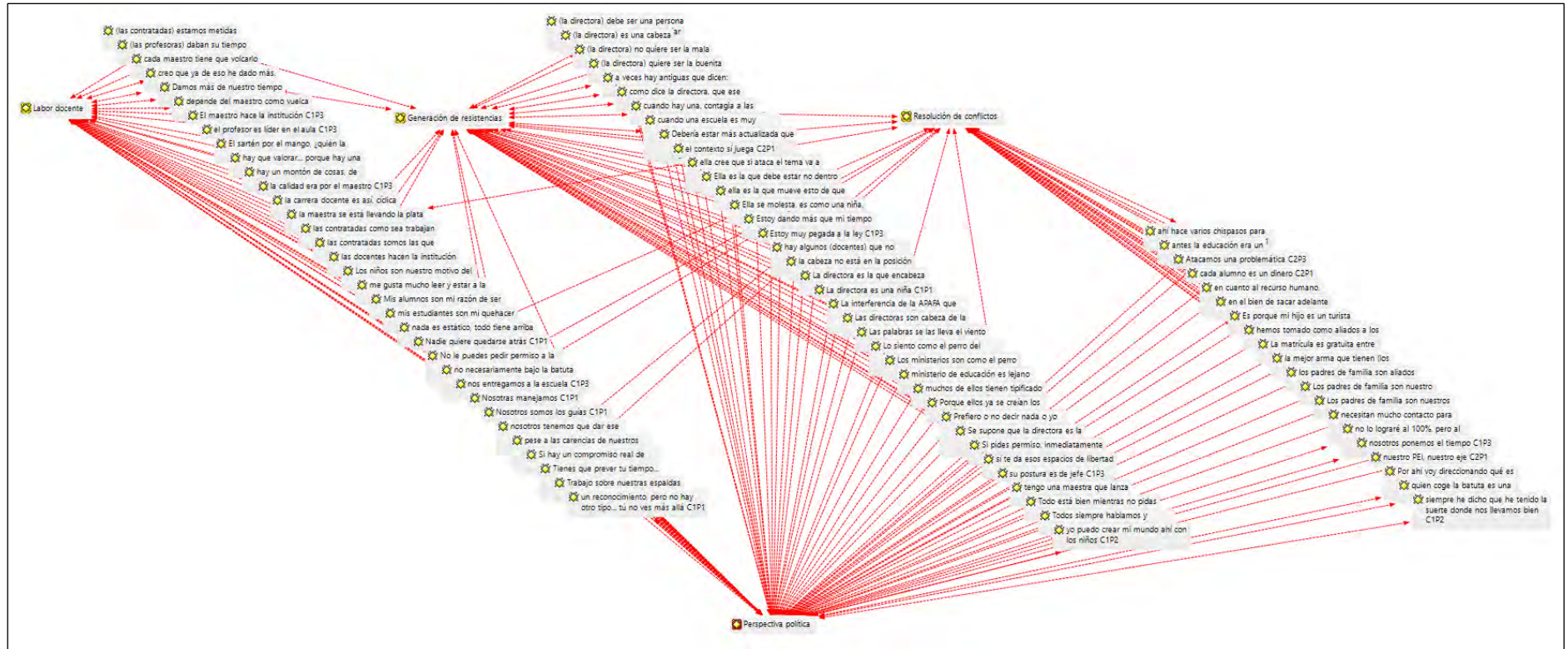
Red relacional Perspectiva técnica



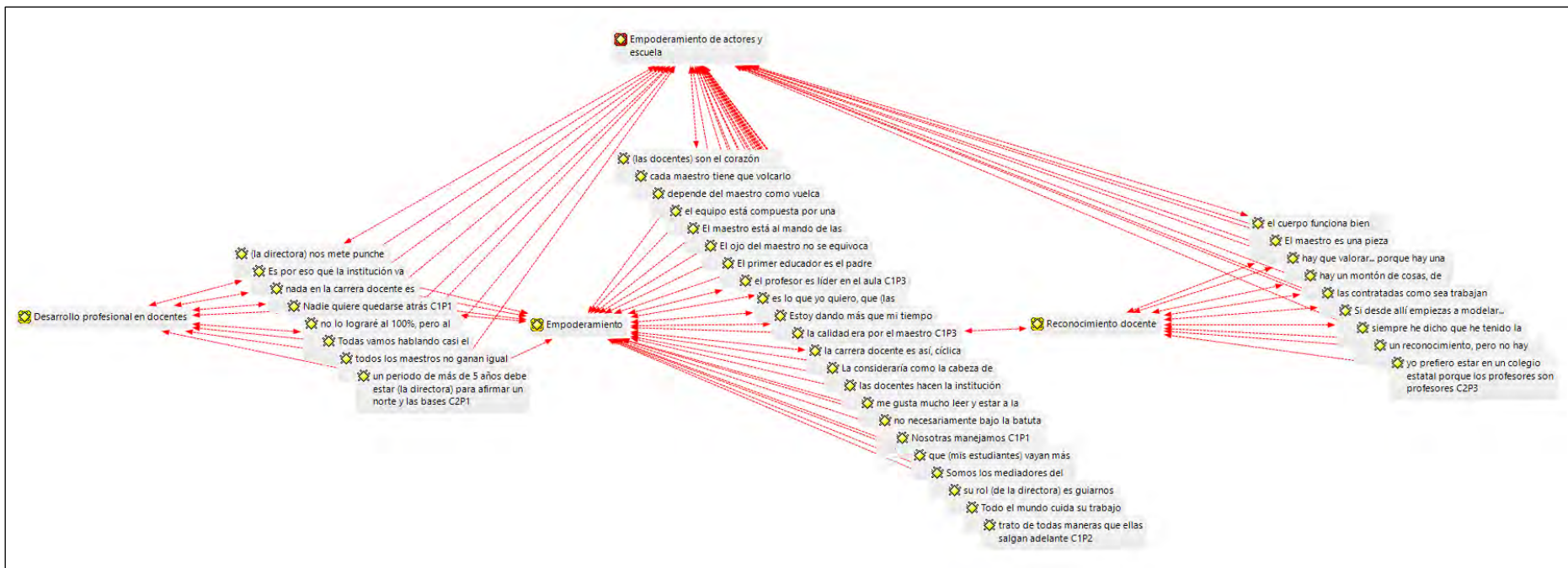
Red relacional Perspectiva Cultural



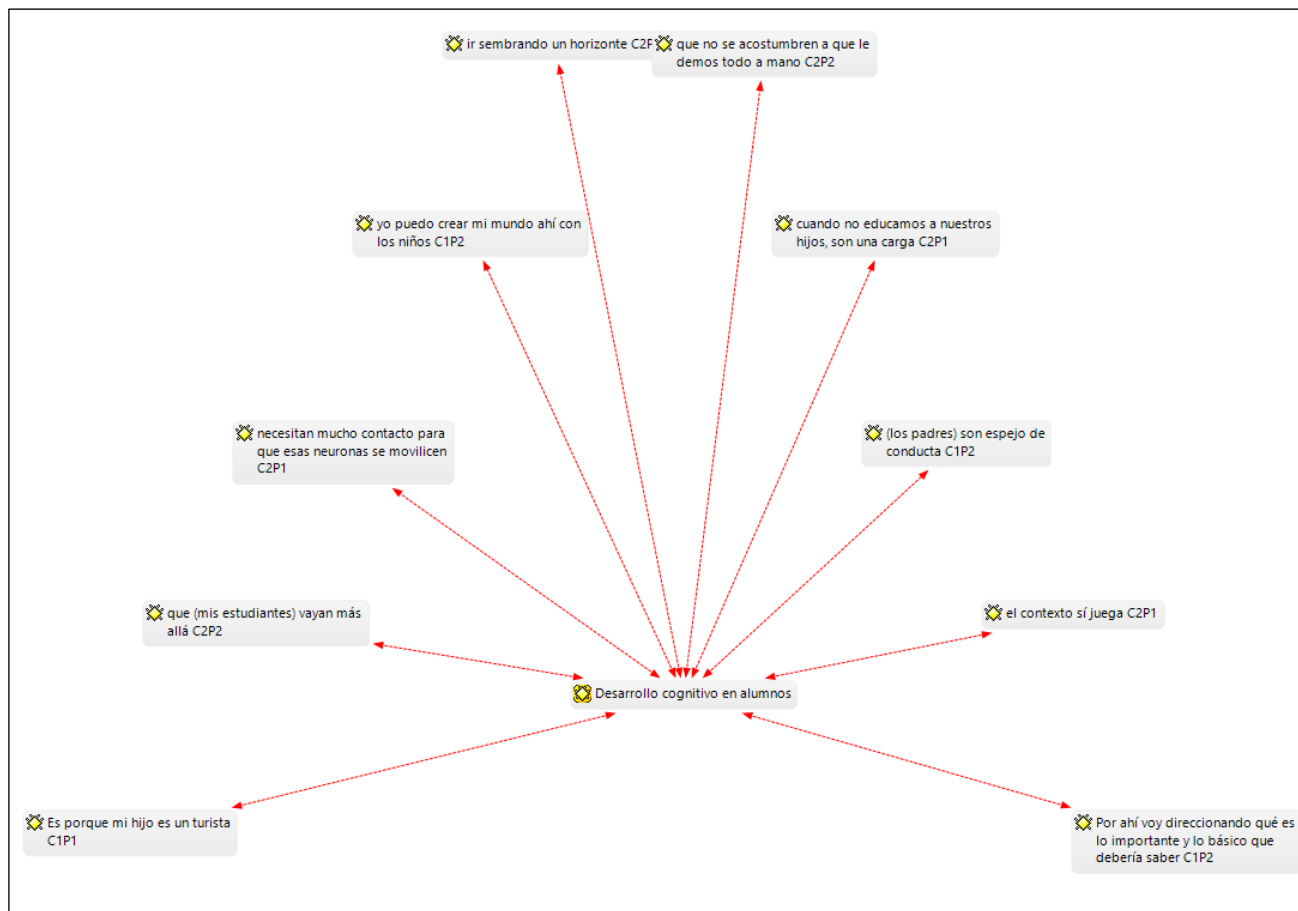
Red relacional Perspectiva Política



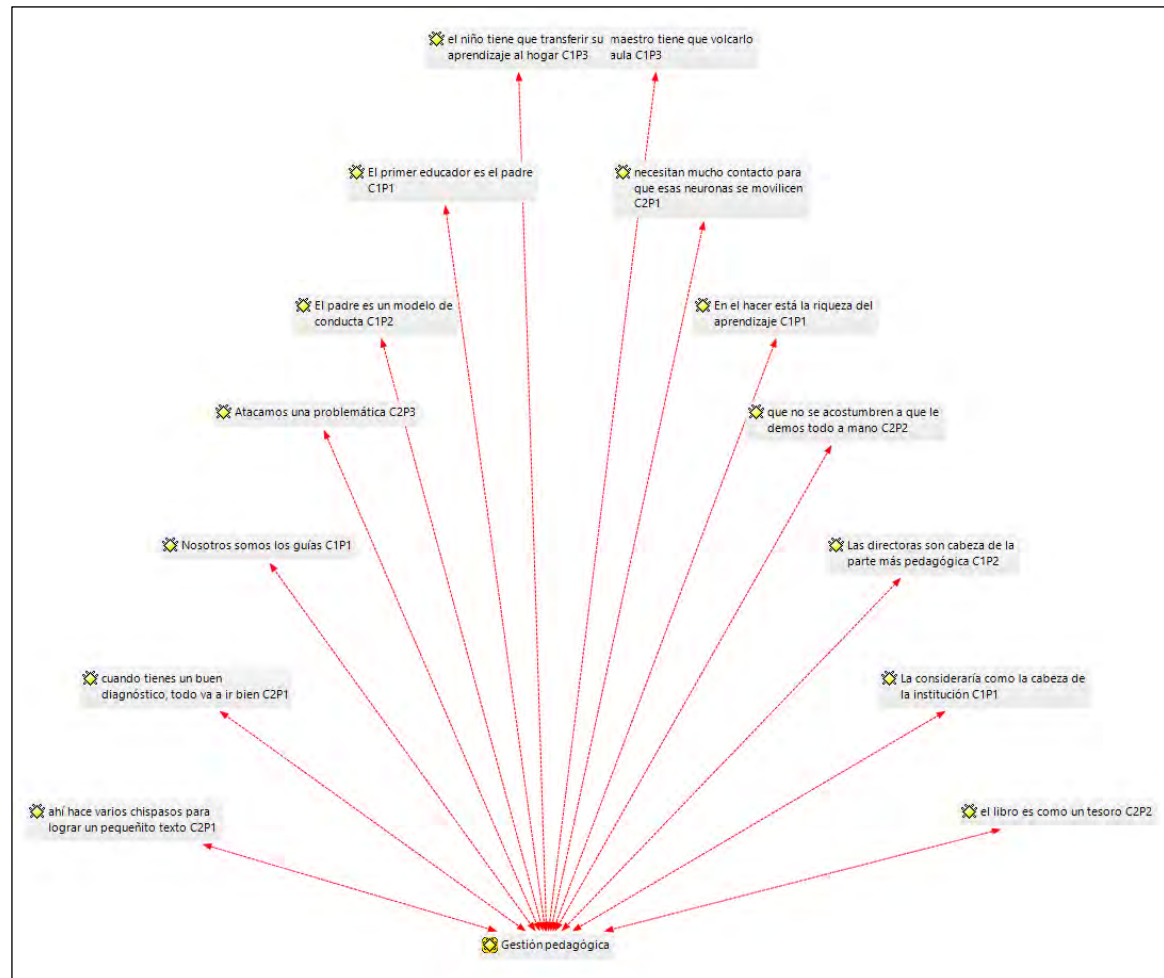
Red relacional Empoderamiento de actores y escuela



Red relacional Procesos Pedagógicos



Red relacional Liderazgo Pedagógico



Red relacional Participación Social

